

**INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

GÉSSICA ALVES DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR
UMA PRÁTICA REFLEXIVA E MEDIADORA**

MORRINHOS

2021

GÉSSICA ALVES DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR
UMA PRÁTICA REFLEXIVA E MEDIADORA**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Profa. Dr^a. Sangelita M. Franco Mariano.

MORRINHOS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S725a Sousa, Gêssica Alves de.

Avaliação da aprendizagem na educação infantil: por uma prática reflexiva e mediadora. / Gêssica Alves de Sousa. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2021.

61 f. : il.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2021.

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem. 3. Avaliação. I. Mariano, Sangelita Miranda Franco. II. Costa, Lilian Lúcia. III. Instituto Federal Goiano. IV. Título.

CDU 374.7

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Gêssica Alves de Sousa

Matrícula: 2017104221310271

Título do Trabalho: Avaliação da aprendizagem na educação infantil: por uma prática reflexiva e mediadora

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 22 / 12 / 2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 22 /12 /2021 .
Local Data

Gêssica Alves de Sousa

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Rangelita M. Gomes Moreira

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS
Curso de Pedagogia
Coordenação de Trabalho de Curso

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO – TC

No dia 28 de outubro de 2021, às 19:00h, por meio de reunião virtual via Google Meet, link: meet.google.com/bnn-pcfs-fbt, ocorreu a banca de defesa do trabalho de curso (TC) intitulado: **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: por uma prática reflexiva e mediadora**, da aluna **Géssica Alves de Sousa**, sob a orientação da professora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano, do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia. A banca de avaliação foi composta pelos professores: Dra. Michelle Castro Lima e Profa. Ma. Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento.

A média obtida foi: **9,5 (Nove pontos e cinco décimos)** sendo considerado o(a) aluno(a)

- () aprovado sem ressalvas.
- (x) aprovado com ressalvas.
- () não foi aprovado.
- () não compareceu

Morrinhos, 28 de outubro de 2021.

Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Dra. Michelle Castro Lima

Profa. Ma. Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela minha vida e daqueles que amo e por todas as bênçãos recebidas até aqui.

A minha família pelo apoio e incentivo.

A minha mãe, Maria Aparecida, que apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, sempre frisou a importância dos estudos, me incentivando e ajudando como pôde.

Ao meu companheiro Cristianno, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado nos momentos bons e ruins.

A minha orientadora e professora Sangelita Miranda Franco Mariano, por todo carinho, atenção e paciência ao longo do curso e no desenvolvimento deste trabalho.

A todos aqueles que foram meus professores, por terem contribuído com a minha formação com seus ensinamentos.

As minhas colegas de curso, que estiveram juntas nessa caminhada compartilhando medos, mas também alegrias.

Aos membros da banca pela disponibilidade e interesse.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram ao longo da minha jornada acadêmica.

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil e tem como objetivo principal analisar em que medida as práticas avaliativas contribuem para a qualidade das práticas pedagógicas na educação infantil a partir da perspectiva de formação integral das crianças. A problemática que orientou sua concretização buscou responder de que modo a avaliação poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças inseridas na educação infantil. A abordagem metodológica foi qualitativa e a pesquisa foi constituída com base nos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental relacionados à avaliação, criança e educação infantil. Amparamo-nos em autores como Oliveira (2007), Luckesi (2013), Sant'Anna (2014), Kuhlmann Júnior (2015), Oliveira-Formosinho (2019) e Hoffmann (2019). As práticas avaliativas na educação infantil não têm caráter de promoção conforme apontam documentos legais e autores que discutem o tema, nessa fase a avaliação deve ser feita de modo processual e contínuo, refere-se, portanto, a um acompanhamento dos avanços e desenvolvimento, considerando as particularidades dos sujeitos em primeira infância. Com a pesquisa, chegamos à compreensão que as práticas avaliativas possibilitam a reflexão em relação ao processo de ensino e aprendizagem e com isso contribuem para a qualidade das ações pedagógicas à medida que ao refletir sobre as necessidades específicas e as experiências ofertadas subsidiam a proposta de novas intervenções.

Palavras-chaves: Avaliação. Educação infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work deals with the evaluation of learning in early childhood education and its main objective is to analyze to what extent evaluation practices contribute to the quality of pedagogical practices in early childhood education from the perspective of integral education of children. The issue that guided its implementation sought to answer how the assessment can contribute to the development of children included in early childhood education. The methodological approach was qualitative and the research was constituted based on bibliographic and documentary research procedures related to evaluation, children and early childhood education. We rely on authors such as Oliveira (2007), Luckesi (2013), Sant'Anna (2014), Kuhlmann Júnior (2015), Oliveira-Formosinho (2019) and Hoffmann (2019). The evaluation practices in early childhood education do not have a promotional character, as indicated by legal documents and authors who discuss the subject, at this stage the evaluation must be carried out in a procedural and continuous manner, it therefore refers to a monitoring of advances and development, considering the particularities of subjects in early childhood. With the research, we come to the understanding that evaluation practices enable reflection on the teaching and learning process and thus contribute to the quality of pedagogical actions as, when reflecting on the specific needs and the experiences offered, they subsidize the proposal of new interventions.

Key-words: Evaluation. Child education. Learning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO	13
2.1 Concepção de criança e infância.....	13
2.2 Percurso histórico da educação infantil	20
2.3 A educação infantil como espaço de desenvolvimento e aprendizagem das crianças....	29
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ASPECTOS QUE PERMEIAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	34
3.1 Discussões acerca da avaliação da aprendizagem	34
3.1.1 Funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação	37
3.2 Perspectivas e particularidades da avaliação na educação infantil	41
3.2.1 O que dizem os documentos legais e a legislação?	44
3.3 A avaliação como dispositivo de reflexão do professor: repensar a prática é um dos caminhos para o sucesso.	47
3.3.1 Documentação pedagógica e avaliação formativa.....	51
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
5. REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir a temática da avaliação da aprendizagem na educação infantil e surgiu principalmente da curiosidade proporcionada durante a graduação, mas posso dizer que minhas vivências anteriores também influenciaram fortemente essa escolha. Nasci e cresci na cidade de Buriti Alegre-GO onde ainda resido atualmente e minha vida escolar se iniciou aos 5 anos, durante esse longo percurso até a minha conclusão do ensino médio em 2016, fui internalizando a ideia da avaliação como algo que servia ao propósito de conceder notas e assim saber quem eram os melhores alunos, por várias vezes sofri por sentir medo de não conseguir fazer uma prova, por achar que se eu não tivesse uma nota boa iriam me achar incapaz, e quem nunca teve essa sensação? Quem nunca sentiu um frio na barriga e as mãos suadas? Quem não se sentiu julgado? Infelizmente essa é a realidade, a maioria das pessoas já passaram por isso devido a visão equivocada que se tem sobre avaliar.

Ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia não foi algo idealizado por mim, isso porque, sempre tive a vontade de fazer uma graduação, mas nunca tive a certeza de que isso iria acontecer e por esse motivo não criava expectativas, não sabia que profissão seria possível seguir caso minha vontade se efetivasse. Foi somente no último ano do ensino médio, diante das possibilidades das quais eu dispunha, que optei por ser pedagoga, realmente, enquanto eu brincava de ser professora no quintal de casa na infância isso não me passava pela cabeça, mas após compreender o papel da educação na vida das pessoas e da nossa sociedade, percebi o quanto importante é a profissão que escolhi e a necessidade de se discutir sobre a educação e as questões às quais se relaciona.

Como discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursei as matérias de educação infantil e também de avaliação educacional e foi no decorrer dessas disciplinas que comecei a me interessar pela temática pesquisada, por entender a necessidade de dar maior visibilidade e valor às questões relacionadas às práticas avaliativas e suas implicações na primeira infância. Aliado a isso, realizei o estágio supervisionado na educação infantil I – creche e educação infantil II – pré-escola que me fez observar com maior clareza que esta primeira etapa da educação ainda nos dias atuais enfrenta muitos desafios em sua realidade, com isso, percebi a importância de pesquisas na área visto que se deve pensar cada vez mais em formas de promover o êxito na educação das crianças.

De acordo com Oliveira (2007), sabe-se que a educação infantil não surgiu com o intuito de promover o desenvolvimento infantil, nem sequer de atender às necessidades das

crianças, essas instituições historicamente foram vistas como locais de assistencialismo com o propósito de cuidar, e ter um espaço para que as crianças pudessem ficar enquanto as mães trabalhavam, porém, com a promulgação da Constituição Federal - CF (1988) que atribuiu ao Estado o dever de garantir educação infantil em creche e pré-escola, que naquela época era voltada às crianças até seis anos de idade, passa-se a discutir a importância de uma educação diferente que diminuísse o índice de retenção escolar. Discussões essas que se tornaram ainda mais necessárias com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 sob o número 9.394, com a qual a educação infantil passou a fazer parte da educação básica.

A educação infantil como a primeira etapa da educação básica é o princípio do processo educacional, sendo responsável na maioria das vezes, pela primeira separação entre as crianças e seus familiares. Ingressar na creche ou pré-escola significa nesses casos o início de um convívio social mais amplo, com a oportunidade de que as crianças possam interagir com seus pares, e viver novas experiências e desafios importantes para a construção da identidade, pois esta, resulta das relações, interações e práticas cotidianas.

Educar na primeira infância exige reconhecer que essa fase tem características específicas de fantasia, imaginação, criação e brincadeiras que precisam ser consideradas no processo educacional. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) a criança tem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Visto que o objetivo principal dessa primeira fase da educação é atuar no desenvolvimento da criança, esses direitos devem ser assegurados, assim como a individualidade deve ser respeitada para que esse desenvolvimento não seja comprometido e todos os aspectos sejam explorados e ampliados.

Compreendemos que a educação infantil possui especificidades por atender crianças ainda muito pequenas e se tratar do primeiro contato que elas têm com o sistema educacional, esta deve promover metodologias diferenciadas que se adequem às necessidades próprias do público que nela está inserido, favorecendo a criança em sua totalidade e proporcionando uma educação de qualidade, para tanto é indispensável refletir sobre avaliação da aprendizagem. Consideramos assim, que para avaliar as crianças entre zero e cinco anos o professor precisa, observar e registrar as situações que o aluno vivencia no ambiente escolar e que é fundamental pensar sobre as formas que são utilizadas para subsidiar essa prática, bem como quais são as possibilidades decorrentes da ação de avaliar.

O tema avaliação vem sendo discutido no cenário educacional em decorrência de sua relevância quando se pensa em formas de acompanhar aquilo que o aluno aprendeu, e os objetivos e ferramentas que estão sendo utilizados pelas instituições e professores, porém, a

avaliação se faz presente em diversas situações vivenciadas pelo ser humano. Para Luckesi, (2013) este é um tema presente no cotidiano, ou seja, faz parte da vida profissional, lazer, das interações diárias, entre outros momentos e ambientes além da prática da escola. O autor compreende que “a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos” (LUCKESI, 2013, p.23).

Esse julgamento de valor, representa principalmente na escola o risco da exclusão, ocasionado por critérios, objetivos e instrumentos que se distanciam do real papel que a avaliação da aprendizagem deveria cumprir, papel esse compreendido como o de mecanismo de intervenção por parte do professor para a promoção da aprendizagem. Quando se fala em ensino fundamental, comumente a atribuição de valor se dá por meio de notas relacionadas a provas, testes ou outras formas encontradas pelo professor de mensurar determinados conhecimentos.

Sabe-se que uma das estratégias mais frequentemente usadas na avaliação de etapas e níveis de ensino posteriores à educação infantil consiste na aferição de valor agregado da melhoria de desempenho cognitivo do aluno – desempenho aferido por meio de resultados em provas. A recente controvérsia quanto ao uso de provas e escalas de desenvolvimento como estratégia de avaliação de desempenho de crianças pequenas frequentando creche, entre outros aspectos, parece revelar uma preocupação ética com seu uso, além, evidentemente, de críticas à fragilidade de sua precisão e ao viés cultural desses instrumentos (ROSEMBERG, 2013, p. 54).

As notas são um meio com o qual julgam a aprovação ou reprovação do aluno para a próxima fase, tendo como parâmetro uma média a ser alcançada, o esforço e a tentativa perdem prestígio diante dos erros e acertos. Com essa dinâmica, obtém-se um resultado mensurável, que assegura maior controle por parte da escola e família, trata-se assim, de uma avaliação tradicional, que faz parte de uma espécie de linha de produção presente na escola, como se fosse o controle de qualidade do produto.

De acordo com Oliveira (2007), avaliar requer que o professor tenha sensibilidade no olhar para com seus alunos, pois sua finalidade é incluir e levar ao êxito. Desse modo, esse tipo de concepção em que a principal preocupação consiste nos aspectos quantitativos é prejudicial para todas as etapas educacionais, pois desperta no aluno o sentimento de frustração, além disso, todo o processo percorrido até o momento em que é avaliado é deixado de lado, conseqüentemente o que se observa em vez do êxito é o fracasso. Hoffmann (2019), discorre que:

Ultrapassar posturas tradicionais de avaliação do desempenho escolar pressupõe acreditar que existem muitas respostas possíveis às “charadas” que surgem em termos da aprendizagem dos alunos e que todas as perguntas e respostas deles são relevantes em termos da continuidade da ação educativa (HOFFMANN, 2019, p. 58).

À vista disso, tanto os erros como os acertos oferecem respostas importantes para que o professor possa pensar e progredir com a prática pedagógica, a atividade educativa intencional articula planejamento e avaliação em um ciclo interativo em que a avaliação serve de base para o plano que após ser desenvolvido possibilita uma nova ação avaliativa. O processo de avaliação da aprendizagem na educação infantil tem de ser contínuo, visto que busca acompanhar o desenvolvimento infantil, compreender a realidade da criança, o processo e o contexto em que ocorreram as situações de aprendizagem são pontos que permitem uma avaliação mais complexa e global.

Avaliação em educação infantil é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos” (ZABALZA, 2000, p. 30).

Para que se realize a avaliação da aprendizagem na primeira infância, são empregues diferentes formas como, fichas, relatórios, diários, portfólios, entre outros. São os instrumentos que dão aos docentes as informações necessárias para a ação avaliativa, estes devem estar associados a objetivos e intencionalidades. A coleta de informações envolve além da observação, a prática de registro que segundo Hoffman (2019) é uma tarefa desafiadora para professores, desafio esse que ainda hoje pode estar ligado à concepção excludente enraizada no campo educacional.

Acredita-se que “a necessidade de registro decorre, em primeiro lugar, de um aspecto óbvio: se não se dispuser de registros nomeadamente resultantes de observações, há uma sobreposição de memórias, que se vão diluindo num conjunto de outras [...]” (SILVA, 2014, p. 146). Dessa forma, este é um aspecto imprescindível da avaliação, é fundamental que todas as informações que circundam o progresso da criança sejam registradas pelo professor, pois assim será um material a ser utilizado quando necessário que evitará que os dados observados caiam no esquecimento.

A qualidade dos registros está estritamente ligada à qualidade do ato avaliativo, é essencial a sua vinculação ao planejamento educativo e a prestação de contas apesar de fazer

parte dos propósitos, não pode ser o único e nem o mais importante, possivelmente essa simplificação pode culminar em práticas avaliativas pouco satisfatórias. Corre-se o risco ainda de se avaliar comportamentos sem levar em conta as circunstâncias, o que levaria a uma avaliação excludente e classificatória, que de acordo com Hoffmann (2011), se faz presente em pré-escolas por meio da existência de instrumentos que avaliam as habilidades e capacidades das crianças. Por meio dos registros é construída a documentação pedagógica que tem como finalidade:

[...] sistematizar e intencionalmente documentar o que o professor e crianças vão fazendo e definindo como representativo de suas experiências; é uma forma desses atores darem visibilidade e sentido a sua realidade, organizando os documentos que registram o processo de trabalho de cada professor e do coletivo dos professores (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 283).

A documentação pedagógica permite a participação tanto do professor como do aluno, para obter informações importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem. E, como discorre Fochi (2012), não há roteiro e nem receita do que e como documentar, pois, além do registro, a documentação envolve a observação, interpretação, prática e imagem de criança assumida por cada instituição. Oliveira-Formosinho et al (2019, p. 143) considera que “documentar e avaliar é se preocupar com descobrir e compreender os modos como as crianças atribuem significados a suas experiências de aprendizagem, criando narrativas em processos comunicativos”, envolve, portanto, o diálogo, a escuta, e a construção com a participação das crianças.

Ao entender que a educação infantil é um espaço em que deve haver aprendizagem e desenvolvimento e que a avaliação está presente entre os pontos essenciais do trabalho pedagógico com o estudo aqui proposto, buscamos, responder a seguinte questão: De que modo a avaliação poderá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças inseridas na educação infantil, tendo em vista a formação integral desses sujeitos?

Este estudo se justifica em razão de que, responder a essa problemática central é importante, pois, além de satisfazer um interesse pessoal, proporcionará atribuição de conhecimentos a uma área que ainda necessita de discussões em decorrência de sua importância e da maneira errônea e equivocada como ainda é tratada, mesmo estando presente em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), ademais, é possível observar um despreparo e desvalorização quando se trata de avaliação na primeira infância.

É imprescindível discutir sobre o objetivo e os efeitos da avaliação da aprendizagem na educação infantil, uma vez que, esta não possui a finalidade de aprovação ou reprovação, como acontece nas demais fases educacionais. Dessa forma, a fim de responder ao questionamento central delineamos como objetivo geral dessa pesquisa: Analisar em que medida as práticas avaliativas contribuem para a qualidade das práticas pedagógicas na educação infantil a partir da perspectiva de formação integral das crianças.

Os objetivos específicos são: 1) Compreender os aspectos relacionados à constituição e consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica e as implicações de suas ações no seu desenvolvimento, interesses e direitos das crianças; 2) Refletir sobre o ato de avaliar e as práticas pedagógicas compreendendo a relação entre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem; 3) Entender como a documentação pedagógica relaciona-se às práticas de registro e o que a mesma influencia na melhoria da qualidade em educação.

Para a efetivação desse estudo utilizamos como orientação a abordagem qualitativa, uma vez que, os dados não foram contabilizados em números exatos, analisamos estes apenas pela descrição do fenômeno, adotamos uma postura crítica em que investigamos afundo a temática descrevendo-a por meio de impressões, opiniões e pontos de vista.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A abordagem qualitativa foi definida por possibilitar uma visão mais ampla do objeto estudado pois, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 1994, p. 22). Dessa forma, é possível obter informações sobre a relação do objeto com a realidade.

Com relação aos procedimentos metodológicos, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico que segundo Gil (2002) é necessário em quase todas as pesquisas. Com a verificação desses materiais já elaborados buscamos aprofundamento do referencial teórico utilizado como fundamento do estudo, por meio da leitura e fichamento de livros, artigos científicos, teses, dissertações de autores como, Hoffmann (2019), Luckesi (2013), Oliveira-Formosinho (2019), Oliveira (2007), Sant’Anna (2014), Kuhlmann (2015). De acordo com Severino (2016), a pesquisa bibliográfica,

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses,

etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p. 131).

Em um segundo momento realizamos a parte de análise documental da pesquisa em que foram examinados documentos oficiais divulgados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) especialmente a BNCC (2017) buscando compreender principalmente o que estes acrescentam no que diz respeito a avaliação das crianças na educação infantil.

Sendo assim, esse trabalho se apresenta estruturado em 4 seções, de modo que esta consiste na primeira delas. A segunda seção tratará de uma contextualização inicial sobre a educação infantil que é necessária para compreender as singularidades dessa fase educacional, bem como daqueles a quem ela se dirige, serão abordados assim, aspectos relacionados à forma como as crianças e o período da infância vem sendo vistos ao longo da história e também as questões envolvidas na criação e consolidação da educação infantil, fazendo um percurso histórico a fim de compreender de que modo ela se constituiu como um direito e quais avanços conquistados desde que se iniciou a construção dessas instituições. Além disso, nessa seção trataremos também da creche e pré-escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A terceira seção é dedicada às discussões a respeito da avaliação, à vista disso, são tratados os aspectos conceituais por meio da contribuição de diferentes autores e as concepções sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil, entendendo o porquê e como ela deve ocorrer e de que forma a reflexão proporcionada pelo ato avaliativo está ligada às práticas do professor, sabendo que essas práticas estão intimamente ligadas à qualidade das situações de aprendizagem proporcionadas no ambiente escolar.

Por fim, na quarta seção, são expostas as considerações finais em relação ao estudo, apresentando, assim, reflexões no que diz respeito à avaliação da aprendizagem na educação infantil baseado nas leituras realizadas no decorrer do processo de construção desse trabalho.

2. CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO

Esta seção tem como propósito fazer uma breve contextualização sobre a trajetória da educação infantil, observando as diferenças entre seus primórdios e a atualidade. Considerando que essa fase da educação por vezes negligenciada é importante para a aprendizagem e desenvolvimento humano, buscamos compreender as questões envolvidas em sua criação e as mudanças pelas quais passou. Além disso, apresentamos as concepções em torno da criança e o período da infância existentes ao longo da história, visto que esse é o público sobre o qual trataremos e que essas concepções estão diretamente relacionadas à educação.

2.1 Concepção de criança e infância

As crianças sempre existiram em todas as sociedades, uma vez que, antes de se tornar adulto o sujeito primeiro passa por essa fase, no entanto, a concepção de infância nem sempre esteve presente e durante muito tempo esses indivíduos viveram à margem da sociedade. À vista disso, para compreendermos melhor o sentimento de infância e a maneira como a criança é vista atualmente, nos propomos a realizar um esboço histórico que possibilitará entender o processo percorrido até que se chegasse às atuais perspectivas.

A concepção de criança e infância são construções históricas e sociais, sendo assim, a maneira como esses conceitos são compreendidos tem passado por mudanças, pois estão sempre em construção e são influenciados pelo contexto e cultura de determinada sociedade. De acordo com o dicionário Aurélio, criança é “ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade”, e infância “período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia” (FERREIRA, 2004). Os termos criança e infância são desse modo complementares.

O entendimento sobre o que é a infância se relaciona à forma como a criança é vista e tratada nas relações estabelecidas entre os sujeitos, a qual lugar ela ocupa na sociedade, “podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (KULMANN; FERNANDES, 2004, p. 15). Pensando nisso, a percepção dos adultos em torno desse tempo irá influenciar nitidamente a vida dos sujeitos em seus primeiros anos de vida.

Na Idade Média, o tempo da infância se limitava apenas ao período mais frágil do ser humano, logo que conseguia alguma desenvoltura física a criança passava a conviver e partilhar

dos trabalhos e jogos dos adultos, havia um salto drástico de etapas, em que de um ser ainda indefeso, a criança transformava-se imediatamente em um homem jovem. Nos séculos X e XI não haviam interesse pela infância, que era concebida apenas como um período de transição para a fase adulta, dessa forma a vida da criança não era representada e as especificidades eram ignoradas. (ARIÈS, 2019).

Até por volta do século XII, a infância é desconhecida pela arte medieval, as obras retratavam as crianças sem características do período infantil, isso porque, a sociedade as tratava como verdadeiros adultos em miniatura, os trajes são um exemplo claro dessa deformação, assim que deixava de ser enrolada por faixas de tecidos a criança passava a se vestir como os homens e mulheres adultos. Assim, na sociedade medieval

[...] o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não quer dizer o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2019, p. 99).

Nessa época, o índice de mortalidade infantil era muito alto, devido a condição precária de higiene e saúde em que viviam as pessoas, por isso, era vista de forma natural, como uma fatalidade sob a qual não deveria se dar importância. Este é um dos motivos pelos quais não havia uma relação de grande afetividade entre a criança e a família, com a ameaça de morte precoce, esses sujeitos de modo geral eram afastados de seus pais, dessa forma, a família não era responsável por assegurar a transmissão de conhecimentos, valores e a socialização da criança. Esses sujeitos de certa forma, viviam em uma condição de anonimato uma vez que, a sua passagem pela sociedade e família muitas vezes era breve e vista como irrelevante. Quando o óbito acontecia alguns podiam até ser comovidos pela tristeza, mas de maneira geral o que se esperava era que isso não ocorresse, pois, logo a criança seria substituída por outra (ARIÈS, 2019).

Em torno do século XIII, surgiram algumas representações em que o tipo de criança se aproximava um pouco mais ao sentimento moderno. É nesse período que surge a figura de um anjo, que expressa a aparência de um rapaz muito jovem, no entanto, com idade mais similar à de um adolescente do que de uma criança. Nos séculos XIV e XV houve uma evolução desses tipos de criança e elas passaram a ser representadas com maior frequência, porém, as cenas não

tratavam exclusivamente da infância, mas traziam retratadas também a família e situações em que estavam envolvidas outras pessoas além da criança (ARIÈS, 2019).

Já no século XVI, aparece o retrato da criança morta. Apesar de viver em circunstâncias de pouca sensibilidade, nas quais o afeto parecia não ter lugar, Ariès (2019) relata a existência de um sentimento superficial em relação à criança denominado por ele como “paparicação”, este era exclusivo aos primeiros anos de vida e caracterizado pela diversão das pessoas em relação à criança, comparada pelo autor à diversão que se tem com um animalzinho. Após ultrapassar os primeiros perigos e resistir ao período da “paparicação”, era habitual que as crianças deixassem a casa da família e fossem viver em outro local no qual elas aprendiam as ocupações ao auxiliar os adultos a realiza-las. À vista disso a educação durante séculos aconteceu pela aprendizagem promovida em razão da convivência da criança com os adultos.

Conforme Ariès (2019), a partir do final do século XVII a condição descrita até então sofreu alterações, tendo em vista que, a escola passou a ser responsável pela educação substituindo a forma de aprendizagem em que a criança aprendia, por meio do contato direto com os adultos em seus afazeres. Há nesse momento uma espécie de separação da criança e do adulto, um isolamento antes de viver as experiências e atividades proporcionadas pelo mundo, e a responsável por isso era a escola. Neste século se torna comum os retratos em que a criança aparece sozinha, as famílias passaram a querer retratos de seus filhos.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total no internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos admiradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos (ARIÈS, 2019, p. 195).

Para Ariès (2019) esse rigor reflete a mudança do sentimento de indiferença para um amor obsessivo. A família também passou por mudanças em seu modo de ser, aflorando a afeição entre cônjuges, pais e filhos. O sentimento de afeto se expressou acima de tudo por meio da relevância dada à educação, os pais passaram a se interessar pelos estudos dos filhos. Dessa forma, a organização familiar começou a ocorrer em torno da criança, que deixou a posição de desconhecida e se tornou insubstituível. A partir do século XVIII emerge então o sentimento de infância, em que as particularidades da criança começam a ser reconhecidas, além disso, entre os novos elementos que compõe a instituição familiar estão a preocupação com a saúde física e a higiene, tanto que há nesse momento uma preocupação com a vacinação, ocorrendo diminuição da taxa mortalidade e controle da natalidade.

Segundo Ariès (2019), o sentimento de infância se desenvolveu paralelo ao sentimento da família. Nesse cenário, em que aparece a ideia da criança para ser amada e educada a família é constituída como a base da sociedade, e os nascimentos começam a ser mais planejados, uma vez que o futuro dos filhos passou a ser considerado pelos pais como uma responsabilidade. Com os avanços em torno da ideia de infância os séculos XIX e XX representaram maior preocupação em relação ao desenvolvimento, educação pedagógica e a inserção das crianças na sociedade e nesses séculos a pintura é substituída pela fotografia.

No Brasil, o percurso da população infantil também é marcado por dificuldades, as crianças foram submetidas a situações nada agradáveis ao longo da história brasileira, era comum na época colonial os castigos físicos, seguindo uma concepção de que isso implicava em uma boa educação, Del Priore (2020) discorre que o “muito mimo” era algo que deveria ser repudiado, pois acreditava-se que fazia mal aos filhos. Os castigos se estenderam até o século XVIII e à educação fora do âmbito familiar, pois com o estabelecimento das Aulas Régias a palmatória era utilizada como instrumento de correção.

Apesar do desenvolvimento em torno das questões infantis, podemos dizer que isso não ocorreu de forma linear, ou seja, em um mesmo momento podem coexistir várias ideias em relação à criança e seu desenvolvimento, destacamos também que os fatos históricos descritos não representam a realidade de todas as crianças, pois há variações de acordo com a classe, gênero e cor. Exemplo disso, é o sofrimento das crianças negras em relação à escravidão vivida no país, enquanto os filhos dos senhores iam estudar aos setes anos, os filhos de escravos encaravam o trabalho pesado e os grilhões não tinham idade. (DEL PRIORE, 2013).

Além disso, “no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares” (DEL PRIORE, 2013, p. 10). São desigualdades que perduraram durante muito tempo e que talvez ainda hoje estejam enraizadas em nosso país, uma vez que há diferença nas oportunidades ofertadas às nossas crianças.

Portanto, a história social da infância no Brasil não é a história de um “tempo sem proteção” que se move linearmente até a chegada de um tempo “com proteção”. Trata-se da história de um cotidiano em que se faz diferença para cada criança a impregnação das desigualdades sociais nos contornos de sua existência (FREITAS, 2016, p. 13).

Os brasileiros sofreram também com o abandono e a roda dos expostos, que durante quase um século e meio se constituiu como praticamente a única instituição a dar assistência à

criança que era abandonada no país. Se fundando apenas em 1950, essas instituições que tiveram origem na Itália no período da Idade Média foram trazidas para o Brasil na época colonial, enquanto instituições de caridade, eram missionárias e a primeira preocupação em relação ao pequeno abandonado era o batismo.

A roda era uma maneira de evitar que as crianças fossem abandonadas pelas ruas ou casas de família onde muitas vezes morriam de fome, sede, frio ou até mesmo mortas por cães (FREITAS, 2016). Nesse contexto, as crianças estiveram fadadas ao sofrimento, os problemas enfrentados por esses sujeitos envolvem fome, abandono, maus tratos, escravização, miséria, mortalidade infantil, demonstrando negligência da família, Estado e da sociedade em geral. Com isso, nos vem à mente as seguintes questões: Ao observar as condições atuais podemos dizer que houve grandes mudanças? As crianças e a infância têm relevância na sociedade atual?

As concepções atuais referem-se às crianças como agentes sociais, criativos, ativos e produtores de cultura. Sob esse viés a criança em vez de receptora torna-se sujeito capaz de transformar a cultura, inclusive dos seres em idade adulta. Ao discutir sobre a sociologia da infância Corsaro (2011) aborda o que ele chama de cultura de pares, definida pelo autor como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 32). Discorrendo sobre o assunto, ele relata que:

[...] a produção infantil de culturas de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si (CORSARO, 2011, p. 53).

Desde o início de suas vidas as crianças começam a participar de rotinas culturais, dessa forma, o processo de socialização tendo em vista a concepção de Corsaro (2011) não se limita a fazer com que as crianças internalizem o mundo externo, o mundo dos adultos, e sim, ao interagir com outros sujeitos, elas se tornem parte dessa cultura. Nas interações, elas retratam práticas sociais que as circundam, porém, atribuem um significado próprio às suas ações, de modo que, nesse processo a criança não é passiva. Nas palavras de Kramer (1999),

[...] a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhes permitem formular, questionar, construir e reconstruir

espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta a diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 27).

Nessa perspectiva, Sarmiento (2007) declara que,

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

As crianças interagem e produzem sentidos próprios em relação ao mundo. Logo, a infância caracteriza-se pelo modo de agir e pensar desses sujeitos que se diferenciam ao dos adultos. Salientamos que diferente não quer dizer que seja menos importante ou inferior, não se pode tratar a infância e as crianças em termos de simplicidade em relação à complexidade da vida adulta.

No cenário da legislação brasileira, a partir da constituição de 1988 após muita luta, a criança passa a receber atenção, vem à tona questões relacionadas a integridades física, emocional e intelectual em virtude do Art. 227 da constituição que estabelece

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais [...] (BRASIL, 1988).

Materializando os conteúdos da constituição, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, documento que prevê proteção integral às crianças e adolescentes brasileiros e estabelece os direitos e deveres que envolvem além desses protagonistas, a família e o Estado, constituindo-se assim, como um considerável avanço em relação a infância e a posição do público infantil perante a sociedade.

Atualmente, de acordo com o ECA (1990) é considerada criança a pessoa com até 12 anos incompletos, após anos de anonimato ao longo dos séculos, esses sujeitos passaram a ser reconhecidos de acordo com suas particularidades, uma evolução importante tendo em vista que “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” e que “a infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história

humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007, p. 15). Portanto, as particularidades dos primeiros anos de vida existem e devem ser respeitadas, porém, as características distintas da fase adulta não fazem desses sujeitos menos importantes ou incapazes, pelo contrário, assim como qualquer outra pessoa as crianças são cidadãs cujos os direitos existem e precisam ser garantidos. Oliveira (2007) discorre que,

Em consequência das muitas pesquisas já realizadas sobre criança, ela aparece hoje com nova identidade. Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objeto do afeto de adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança (OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Nessa perspectiva, a criança possui identidade, são seres ativos que por muito tempo foram negligenciados, mas que por meio de interações, os relacionamentos e práticas cotidianas vivenciadas “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12). Nos dias atuais tem seus direitos propostos pela lei, dentre os quais está a educação.

Ao longo dos anos observamos mudanças significativas na maneira como a criança é percebida, de forma que de adultos em tamanho reduzido passou-se a ver esses seres como agentes sociais, dotados de especificidades e capacidades. O fato é que desde os séculos passados muitos tem sido os discursos produzidos sobre infância, e as posições sobre esses sujeitos variam entre a valorização das suas particularidades e a ênfase em carências, as quais tem como parâmetro as características da vida adulta, logo, observa-se a oscilação entre o que a criança é e o que ela pode ser. Pode-se dizer, tendo em vista principalmente estudos e discussões em torno da infância, que novos significados lhe foram atribuídos, no entanto,

[...] os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas... são modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...] (BUJES, 2000, p. 26).

Portanto, cabe destacar aqui, que essas mudanças trazem consigo diferenças, a ideia de infância e criança pode variar, pois há interesses manifestos, que refletem a organização da sociedade, culturas e contextos. A criança nos últimos séculos se tornou objeto de estudos, mas as expectativas e preocupações que se tem em relação a ela são variantes e para compreendê-las é necessário considerar esses aspectos. Logo, as concepções apresentadas nesse trabalho não consistem em única verdade, pois, como tratamos ao longo dessa seção é possível encontrar durante a história visões distintas em relação à criança e o período infantil.

2.2 Percurso histórico da educação infantil

O cuidado e a educação das crianças são funções que por muitos séculos foram compreendidas como responsabilidade da família, especialmente associadas a encargos femininos, ou seja, da mãe ou outras mulheres. Após mudanças sociais e econômicas surge na Europa novos modelos educacionais como resposta aos desafios estabelecidos, aliado a visões diferentes da criança e a transformação de uma sociedade agrária-mercantil em urbana-manufatureira, que levou a problemas de abandono e maus tratos da população infantil, iniciaram-se a organização de serviços assistenciais administrados por mulheres pertencentes a comunidade, em que eram atendidas crianças pequenas cujo os familiares abandonaram ou que os responsáveis trabalhavam em fábricas (OLIVEIRA, 2007).

Aos poucos, delinearam-se organizações mais formais para receber as crianças e dar suporte exterior à família em instituições de cunho filantrópico que estruturavam as condições necessárias para o desenvolvimento infantil de acordo com a classe social da criança e seu futuro dentro da disposição em que a sociedade se fundamenta. Nesse sentido, aos sujeitos de origem pobre na faixa etária dos 2 ou 3 anos, incluídos nas instituições criadas em países europeus como França e Inglaterra, era ofertado atividades com fins religiosos e de bons hábitos. Com o propósito de atender aos filhos de operárias com idade acima de 3 anos, por meio de novas iniciativas foram criados os chamados asilos, segundo Oliveira (2007), era ensinado a essas crianças a obediência, moralidade, devoção, e valor do trabalho.

Criado por Friedrich Fröebel (1782-1852) surge em 1837 final do século XIX o primeiro jardim de infância, divergindo das casas assistencialistas e também da escola da época, pois incluía dimensão pedagógica e não se preocupava em moldar as crianças. Fröebel considerava as crianças como seres repletos de potencialidades e defendia o papel ativo delas, por isso o nome Jardim faz uma referência desses sujeitos como uma planta que precisa de cuidado e nutrição, essa proposta educacional englobava o jogo e atividades de cooperação

valorizando ocupações manuais e de livre expressão. Ao discorrer sobre a proposta de Fröebel Angotti (2002) afirma que para ele,

O conhecimento de si mesma, o autoconhecimento infantil dar-se-á se forem oferecidas à criança condições para agilizar a sua “força autogeradora”, se for ativado o organismo em suas atividades espontâneas, fatores que possibilitarão a ela exprimir a sua verdadeira natureza, desenvolver a sua condição humana. A criança consciente de seu eu, conhecedora de si, tornar-se-á um elemento ativo que através da auto-expressão, crescerá em auto-realização (ANGOTTI, 2002, p. 09).

Logo, a proposta Froebeliana era baseada na perspectiva inatista de que com os locais e materiais adequados precisaria de pouca interferência do professor para o desenvolvimento do aluno pois, de acordo com essa visão ele traz dentro de si tudo aquilo que ele poderá se tornar. As instituições infantis criadas por Fröebel surgiram inicialmente na Alemanha, porém, com o tempo esse modelo tornou-se conhecido e se disseminou em outros países, incluindo o Brasil.

O surgimento da educação infantil está relacionado a mudanças sociais e econômicas ocasionadas com a Revolução Industrial, e no Brasil os movimentos que se delinearam acompanharam a história do mundo, porém com características próprias. As instituições de atendimento ao público infantil serviram não somente para atender mães que trabalhavam em indústrias, mas também os filhos de empregadas domésticas, de viúvas e as crianças em situação de pobreza e abandono. As primeiras ações destinadas ao público infantil estavam associadas a assistência de crianças desamparadas, foi nesse contexto inclusive que surgiram a roda dos expostos.

Até metade do século XIX, praticamente não havia atendimento para crianças pequenas em instituições como creches, nessa época a maioria dos brasileiros residia no campo, o abandono e a orfandade era frequente tanto na zona rural quanto na urbana. A partir da segunda metade do século XIX em meio a acontecimentos como a abolição da escravatura no país, o aumento da migração para a zona urbana, possibilidades de desenvolvimento cultural e tecnológico e a proclamação da República, a conjuntura posta até então irá passar por modificações. Com a abolição da escravatura, surgem complicações em relação ao destino dos filhos de escravos aliado ao crescimento do abandono das crianças e a procura por formas de resolver o problema da infância, entre as soluções estavam a criação de internatos, creches e asilos que na época eram vistas como instituições semelhantes, com o propósito de cuidar das crianças pobres. (OLIVEIRA, 2007).

A urbanização e industrialização acentuadas no início do século XX fizeram com que a organização familiar habitual passasse por alterações quanto ao cuidado dos filhos. A economia estruturada nas atividades agrárias se transformou à medida em que a atividade industrial se consolidou, dessa forma, o trabalho antes realizado muitas vezes pelo grupo familiar em propriedades rurais nas quais residiam, deu lugar a funções ocupadas na indústria em que a estruturação se diferencia, entre outras coisas, pela separação entre local de trabalho e moradia e pela visão do trabalhador como unidade produtiva (OLIVEIRA, 2007).

Em razão da falta de mão de obra masculina que em grande parte ainda se encontrava nas lavouras, as fábricas da época precisaram empregar muitas mulheres que até então desempenhavam o papel de mães e donas de casa. Inicialmente, não houve por parte das indústrias preocupação em relação aos filhos das operárias, sendo esse, um problema resolvido pelas próprias mães, que sem ter opção, quando não tinham alguém da família que pudesse assumir o cuidado dessas crianças, buscavam solução em outras mulheres que exerciam essa tarefa em troca de dinheiro. No entanto, isso levou o início do século XX a sofrer com a alta mortalidade infantil, em consequência das condições higiênicas, materiais precários e até mesmo segundo Oliveira (2007), pelos problemas psicológicos decorrentes da forma como a criança pequena era separada de sua família.

Com a oferta de mão-de-obra de imigrantes europeus diminuiu a atuação das mulheres no setor operário brasileiro, todavia, a dificuldade das mães operárias teve de certa forma uma resposta, porém, esta não reconheceu a ajuda no cuidado dos filhos como dever social, mesmo que essa necessidade estivesse relacionada a um cenário produzido pelo sistema econômico, verificamos que tal ajuda continuou a ser exposta como prestação de favor, uma prática de caridade exercida por algumas pessoas ou grupos.

Entre os anos de 1920 e 1930 em meio a uma organização dos trabalhadores buscando garantias de direitos contra a precariedade do trabalho e da vida, tais como: longas jornadas, ambiente insalubre, baixos salários e trabalho infantil, há também a reivindicação de parte do movimento operário por locais em que as crianças pudessem ficar enquanto as mães trabalhavam. Apesar do forte combate aos sindicatos sofrido por parte das associações compostas por patrões, há de outro lado uma pequena quantidade de empresários que muda a maneira de repressão, visando enfraquecer os movimentos operários e obter maior controle quanto a forma de vida dos trabalhadores. Desse modo, além de clubes esportivos e vilas operárias são criadas algumas creches e escolas maternais para atender os filhos de operários.

Inicialmente isso ocorreu em poucas cidades, entretanto aos poucos essas iniciativas tornaram-se mais comuns entre outros empresários, que passaram inclusive a ver o atendimento

nas creches como algo benéfico do ponto de vista lucrativo, uma vez que as mães aumentavam a produção quando seus filhos estavam nessas instituições. Por serem de propriedade das empresas, tanto a creche quanto as outras instituições sociais criadas, viabilizavam o ajuste das relações de trabalho (OLIVEIRA, 2007).

No início do século XX chegaram ao Brasil os primeiros jardins de infância, marcando mais um momento da educação infantil brasileira, todavia de acordo com Kuhlmann Júnior (2015) sabe-se que a história da infância e sua educação é marcada pela ótica das classes sociais em que uns são educados para exercer a função de controle, enquanto outros para servir e se conformar com as condições que lhes são impostas, essa diferença foi exposta também com esse novo modelo educacional pois,

O jardim de infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistencialistas e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 69).

O atendimento à pequena infância foi assim desigual, as creches eram voltadas às classes pobres tendo uma perspectiva assistencialista e recreativa, sem que houvesse preocupação com o desenvolvimento dos sujeitos ou formação dos profissionais. Já os Jardins de infância, eram direcionados à classe média e conseqüentemente havia maior preocupação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e das habilidades infantis, além disso, por estarem a maioria ligados a escolas particulares o investimento era maior e com isso a qualificação dos profissionais também era facilitada.

Notamos que as crianças de famílias menos abastadas recebiam uma educação precária, para Oliveira (2007), as creches se assemelhavam mais a “depósitos” do que instituições de ensino, enquanto que para as classes mais altas cujos membros tinham acesso ao jardim de infância, havia maior preocupação em ensinar e não apenas zelar e cuidar.

Nas primeiras duas décadas do século XX, em meio a defesa de que a responsabilidade em relação a educação da pequena infância deveria ser atribuída primordialmente à mãe, a constituição desses espaços foi objeto de contestações. De acordo com Kuhlmann Júnior (2015) foram as influências médico-higienista, jurídico-policial e religiosa que contribuíram para a elaboração e consolidação de ações direcionadas à criação das creches no Brasil. Cada um desses saberes apresentava seus argumentos para a implementação de asilos, creches ou jardins de infância.

A médico-higienista, surgiu na década de 1870, tinha como foco libertar as crianças de doenças oportunistas e estava relacionada à descoberta de técnicas como a pasteurização do leite e higiene. Com a alta mortalidade infantil já discutida anteriormente, os médicos acreditavam que criando creches poderiam ensinar as mães trabalhadoras, domésticas, cuidados com o filho (puericultura), que se iniciavam até mesmo durante a gravidez e desse modo diminuiria tal problema. Essas instituições se aparentavam a hospitais e laboratórios e as crianças eram praticamente usadas como cobaias de pesquisas (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

A jurídico-policial influenciou a legislação trabalhista e criminal, estavam a sua frente advogados, juízes e promotores que desejavam a criação de creches para evitar que os pequenos órfãos ou abandonados ficassem nas ruas e se tornassem marginais, uma vez que poderiam se voltar contra a sociedade.

À frente das instituições de cunho religioso encontravam-se pessoas, por exemplo, as damas da sociedade que se “dedicavam” a fazer caridade, a igreja tinha influência muito grande e estava ligada ao Estado, em que muitos de seus seguidores tinham cargos importantes e participavam da política nos lugares onde eram criadas as creches. A igreja era um meio de manutenção da divisão social, defendendo sempre os interesses dos mais ricos, desse modo, a criação de creches era vista segundo a perspectiva religiosa como uma forma de defender as ideologias políticas da época, além de evangelizar, catequizar, ou seja, passar seus valores religiosos inclusive para os pais. Segundo Kuhlmann Júnior, a Pedagogia das instituições educacionais para os pobres tem sua história marcada pela:

[...] pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 167).

O que observamos é que a educação infantil historicamente foi associada a uma concepção assistencialista e compensatória, sendo as primeiras instituições vistas como um mal necessário, principalmente em referência ao seu papel inicial de atender à população pobre. São assistencialistas pela falta de preocupação com educação, assumindo uma concepção de guarda, zelo e cuidado, sem a exigência de formação e lugares adequados bem como a inexistência de atividades que estimulassem o desenvolvimento da criança, e compensatória pela crença de que nas creches a criança teria suas carências culturais e econômicas supridas, assumindo assim a

ideia de que as classes pobres são desprovidas de cultura, e, por isso, nessas instituições tem a oportunidade de aprender. Porém, sabemos que na verdade isso advém da perspectiva elitista de que a cultura das classes dominantes é superior às demais.

Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança – DNCr que se encarregou entre outras atividades de determinar normas de funcionamento das creches, “embora desde a década de 30 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência” (OLIVERIA, 2007, p. 100). Nesse momento, o atendimento aos filhos fora da família e antecedendo o ensino primário era relacionado a questões de saúde.

O DNCr tinha vários objetivos e finalidades e por 30 anos centralizou as políticas de ajuda à mãe e a criança em nosso país, influenciado pela norma médico-higienista focava no combate à mortalidade e na educação de pais e responsáveis sob os princípios da puericultura. Para atingir sua finalidade central realizou ações como, campanhas educativas, produção de publicações a respeito da organização e funcionamento das creches, participação em congressos e formação de médicos puericultores.

De acordo com Freitas (2016) apesar de ser criado em 1940 as publicações do DNCr editadas até 1960 representavam claramente a natureza moralizante que os serviços dedicados a criança precisariam assumir, além dos conhecimentos visando cuidados médicos haviam também normas cujo objetivo era colocar a mulher em papel secundário situando a figura feminina como progenitora e dona do lar e do homem como protagonista, o chefe e provedor da família. A partir dos anos 1960 e 1970, é manifestada a ideia de que as creches ofertavam a superação das condições sociais desfavoráveis, sob a perspectiva de carência cultural e a concepção da educação como maneira de compensação.

Devido ao crescimento na procura por pré-escola na década de 70, começa a ocorrer o processo de municipalização da educação pré-escolar em âmbito público, diminuem as vagas nas redes de ensino estaduais e são ampliadas nas redes municipais. Entretanto, a educação infantil continuou desvalorizada sendo ponto de debates em razão da finalidade assistencial e a defesa da função educativa, além disso, o ensino pré-escolar passou a ser discutido como mecanismo de preparação para a escolarização obrigatória, cada vez mais as pessoas de baixa renda começaram a se interessar pela educação pré-escolar, e por consequência passaram a reivindicar a garantia de instituições públicas.

Além dos fatores já apresentados, as discussões em torno de estudos realizados por pesquisadores nas áreas de psicologia e educação, a respeito da importância que os anos iniciais

de vida possuem no desenvolvimento da criança, favoreceram algumas modificações no trabalho praticado nas instituições denominadas então como parques infantis.

Nos anos de 1980 em meio a discussões sobre a qualidade da educação ofertada, a preocupação das crianças frequentarem as instituições de ensino, e o término da ditadura militar, somados a movimentos feministas e sociais que lutavam por creches e a democratização da escola pública, foi promulgada a Constituição Federal em 1988 reconhecendo a educação infantil como parte dos deveres do Estado, uma conquista importante tendo em vista todo o processo histórico dessas instituições.

Portanto, a partir da Constituição a educação passa a ser mais discutida e os questionamentos em torno do modelo assistencialista se intensificam buscando assim, romper com essa perspectiva. Já na década de 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA torna-se outro marco importante uma vez que, este documento fortalece os direitos da criança conquistados com a constituição. Com a Constituição de 1988 e o ECA muda-se o panorama da criança e do adolescente no Brasil, ou seja, passam a existir legalmente novas perspectivas em torno desses sujeitos e seus direitos.

Para Oliveira (2007) a década de 1990 foi responsável por novos marcos, na área de educação infantil a autora diz que, as discussões de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) impulsionaram diferentes setores educacionais, principalmente universidades e instituições de pesquisas, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, a defenderem um modelo novo de educação infantil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96 a educação infantil que até então abrangia crianças de até 6 anos, passa a fazer parte da educação básica acompanhada do ensino fundamental e ensino médio, o que aumenta a responsabilidade dessas unidades escolares e representa mais um passo na busca pela melhoria das experiências educativas na primeira infância. Além disso, no inciso IV do artigo 4º ao tratar dos deveres do Estado a LDB 9.394/1996 declara como dever a gratuidade no atendimento em creches e pré-escolas para crianças com idade de zero a seis anos. O que é relevante tendo em vista que “A expressão “gratuito” não apareceu na Constituição Federal, Tampouco no ECA” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 135).

Apesar das novas atribuições previstas até então, sabe-se que as demais fases continuaram a ser mais priorizadas do que a educação infantil, esta continuou sofrendo com a falta de recursos e formação adequada, práticas didáticas equivocadas, entre outras coisas. Dessa forma, foi garantido o direito de educação pública assegurada pelo Estado, porém, as

condições necessárias para que isso ocorresse não foram efetivadas de modo que, na prática poucas foram as mudanças e persistiram os problemas de acesso e qualidade.

Tendo em vista as determinações da LDB 9.394/1996 e a necessidade de incorporar atividades educativas às suas ações integrando aos cuidados essenciais em 1998 o Ministério da Educação – MEC cria o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Organizado em três volumes este documento foi concebido para servir como um guia de reflexão acerca das questões relacionadas ao trabalho educativo na creche e pré-escola. Com caráter não obrigatório, esse material traz definições de conceitos importantes, porém, a não obrigatoriedade dá espaço para que as instituições continuassem seguindo os moldes aos quais já estavam acostumadas. Além disso, é preciso pensar que apenas a distribuição de um material que sirva como referência não resolve os problemas, haja vista que uma referência mesmo que boa para ser bem aproveitada necessita de capacitação.

Em 2006, com a antecipação do ensino fundamental a educação infantil que antes atendia crianças até seis anos passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos sendo dividida em creche, dos 0 aos 3 anos e pré-escola 4 e 5 anos. Já em 2009 por meio da emenda constitucional nº 59 a educação passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Assim a Constituição Federal de 1988 afirma em seu artigo 208, que,

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Por meio da lei nº 12. 796 de 4 de abril de 2013, a LDB 9.394/1996 passou por uma alteração, e em seu Art. 6º ficou disposto que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (BRASIL, 1996). Com isso, a matrícula das crianças na pré-escola deixa de ser uma escolha dos pais e responsáveis e passa a ser uma exigência do Estado. Isso faz, com que o direito ao acesso seja efetivado e esses sujeitos tenham a oportunidade de ingressar na educação infantil e desfrutar de seus benefícios, independente de classe social e a necessidade dos responsáveis em ter um lugar para deixar as crianças enquanto trabalham.

Com a finalidade de orientar concepções e práticas, o Ministério da Educação – MEC lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento é essencial, pois traz princípios, fundamentos e procedimentos que visam orientar políticas públicas, propostas pedagógicas e

curriculares. Seu conteúdo apresenta proposições significativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa etapa educacional, pois coloca a criança como centro do planejamento, considerando-a como sujeito histórico e de direitos e propõe uma proposta pedagógica pautada na oferta de diferentes experiências, assim como, conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens. Diferente do RCNEI as Diretrizes são normas obrigatórias, mas que possibilitam autonomia às escolas para a elaboração de um currículo que leve em consideração as particularidades de cada instituição.

As Diretrizes foram por alguns anos o principal documento orientador das atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas até que, em 2017 foi homologada a BNCC. Após três anos em um processo de elaboração que envolveu discussões com professores e gestores, chegou-se à terceira e última versão do documento.

Englobando toda a educação básica, a BNCC (2017) define as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros tem direito de desenvolver até o ensino médio, desse modo, baseada nas Diretrizes, surge para orientar a construção dos currículos com a proposta de equidade, ou seja, garantir que todos os alunos do território nacional tenham acesso aos mesmos conhecimentos e experiências, proporcionando uma educação mais igualitária. Essa ideia é valorosa, no entanto não se pode esquecer a grandiosidade geográfica do Brasil e as diferenças contextuais, culturais e econômicas existentes em nosso país, por isso, é preciso pensar que se as condições não são as mesmas, talvez os resultados atingidos com a base sejam diferentes e que ela se adeque melhor a um público do que outro, e isso pode ser um problema.

No caso específico da Educação Infantil, percebemos ambiguidades na versão final do documento. Ao mesmo tempo em que a Base avança na concepção de infância, superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e de socialização, por outro lado, em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 158).

Nesse caso, percebe-se elogios em relação ao conceito de infância adotado pelo documento e críticas à maneira prescritiva como o mesmo se apresenta. No caso da educação infantil, a BNCC (2017) está organizada por direitos de aprendizagem e desenvolvimento e pelos campos de experiência. Os direitos assegurados na base são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiências citados são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Sendo assim, permite um currículo centrado na experiência da criança e não em um conhecimento específico o que possibilita maior flexibilidade, mas que não deixa de ser alvo de críticas, pois não há um consenso quanto a avanços e retrocessos.

A adoção da base é uma orientação para as instituições da rede pública e privada, porém, apesar de não ser obrigatória, na prática ela acaba sendo imposta, tendo em vista que existe uma cobrança para que as secretarias municipais e estaduais organizem suas propostas curriculares de acordo com a mesma. Ao apresentar direitos de aprendizagem e campos de experiência necessários na educação infantil, o documento demonstra a relação entre educar e cuidar o que vai contra as visões assistencialista e compensatória. Entretanto, a forma como a base se apresenta

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84).

Esse alinhamento de práticas é perigoso, pois como já dissemos aqui, a realidade de alunos, professores e instituições não é a mesma e sendo assim como é possível determinar o quê, quando e como se deve aprender?

Portanto, a primeira fase da educação básica vem avançando a passos lentos, questões como as descobertas sobre o desenvolvimento infantil, concepção de criança, e os benefícios da educação para a primeira infância impulsionaram a criação de políticas públicas e mudanças sobre perspectivas em relação a práticas pedagógicas, direitos e aprendizagem infantis. Assim, além do acesso, a qualidade passou a fazer parte das preocupações relacionadas à educação infantil. Para que isso se efetive, não basta construir um currículo que atenda às orientações da BNCC (2017), é preciso pensar nas especificidades de cada escola e seus alunos construindo e colocando em prática um currículo que não generalize, haja vista que, nosso país apresenta realidades muito distintas.

2.3 A educação infantil como espaço de desenvolvimento e aprendizagem das crianças

A educação infantil é uma etapa importante por ser o início do contato da criança com o ambiente escolar, historicamente caracterizada pelo assistencialismo passou por mudanças consideráveis, atualmente é um direito que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (1996) “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, portanto, a atuação dessas instituições deve estar além dos aspectos relacionados ao cuidado, é preciso articular o educar e cuidar.

No cotidiano da educação infantil o educar e cuidar não podem ser entendidos em um sentido fragmentado. O trabalho desenvolvido nessa fase tem de pautar-se na indissociabilidade desses dois conceitos, sem que um se sobressaia ao outro pois, caso isso aconteça, a finalidade de desenvolvimento integral não será cumprida, existindo o risco de que a educação das crianças pequenas seja igualada às demais fases em que o conhecimento é fracionado, e o ensino, na maioria das vezes é mecanicista, ou ainda, que se mantenha a ideia assistencial.

Com base na teoria Histórico-cultural o desenvolvimento de uma criança não é algo que ocorre de maneira linear. As mudanças acontecem gradativamente e se relacionam tanto a fatores biológicos como àqueles proporcionados pelo ambiente familiar e escolar. Além dos aspectos psicológicos, físicos, maturativos, hereditários e sociais, o processo de desenvolvimento dos sujeitos envolve também questões contextuais, o desenvolvimento se estabelece por meio de relações construídas.

Para que se possa compreender o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, é fundamental que se considere que o homem não se forma a partir de uma essência dada a priori, inata, mas se constitui humano a partir de sua atividade vital, o trabalho, por meio da qual transforma a natureza, humanizando-a e, pela apropriação dos resultados de sua atividade, humaniza-se também (PESSOA et al., p. 148, 2017).

O sujeito se constitui e constrói significados à medida que interage com seus semelhantes em práticas sociais que ocorrem em um ambiente no qual há artefatos, significações e um conjunto de ações que englobam a forma de vida das pessoas. O ambiente tanto exerce influência no desenvolvimento, que ao longo da evolução social e histórica, o homem criou dispositivos para atender as suas necessidades e assegurar a sobrevivência, criando comportamentos que estão além das capacidades inatas e involuntárias (OLIVEIRA, 2007).

Desde a mais tenra idade os seres humanos estão envolvidos em interações com pessoas e culturas que proporcionam situações de experiências e aprendizagens. Dessa forma, quando chega à escola, a criança já possui conhecimentos e, portanto, o indivíduo não inicia seu

aprendizado quando começa a vida escolar. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas tem como tarefa ofertar experiências variadas que possibilitem às crianças ampliar habilidades e conhecimentos.

Todavia, a educação oferecida pela escola tem de se atentar para as vivências e saberes construídos pelos discentes no ambiente familiar e da comunidade, é fundamental a articulação desses aspectos e as práticas pedagógicas possibilitando diversificar e consolidar novas aprendizagens, de modo que a educação infantil atue de maneira complementar à educação familiar. Tendo em vista que:

[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p.36).

A escola deve criar condições necessárias para que ocorra o desenvolvimento e essas condições vão desde elementos referentes a estrutura física até as formas de relacionamento, como por exemplo, o papel ocupado pela criança nos diálogos. As ações e situações vivenciadas na educação infantil precisam ter intencionalidade, o fazer por fazer e a ideia de passar o tempo tem de ser superados, pois, as crianças aprendem inclusive em momentos considerados por vezes como irrelevantes, tais como as brincadeiras. Vygotsky (1988) discorre que,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Para Vygotsky (1988) o desenvolvimento se dá por meio da aprendizagem e para compreender a relação entre esses dois processos o autor propõe a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada como o intervalo psicológico entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. O desenvolvimento real diz respeito ao que o aluno consegue fazer sozinho, é determinado de acordo com a capacidade em realizar tarefas de maneira independente. O desenvolvimento potencial se refere àquilo que o indivíduo consegue fazer com a ajuda de um mediador, ou seja, desempenhos possíveis. Dessa forma a ZDP refere-se à distância entre o que ele sabe e o que pode aprender.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal, ou seja [...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (VYGOTSKY, 1994, p. 101).

Nesse sentido, a ZDP torna-se um parâmetro para a ação pedagógica, por meio dela o professor pode planejar suas aulas partindo das reais condições e necessidades das crianças, pois a ZDP permite uma visão individual dos alunos. “O potencial de desenvolvimento depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa envolve-se” (PIMENTEL, 2007, p. 225). Logo, as atividades planejadas pelo professor e o ambiente proporcionado pela escola estão diretamente ligados à aprendizagem da criança e conseqüentemente ao seu processo de desenvolvimento, pois, à medida que elas são colocadas frente a novos desafios, novas ações são necessárias para que estes sejam superados e assim a criança vá se transformando e ampliando seus saberes e habilidades.

Desse modo, a mediação faz-se necessária para que o indivíduo percorra esse caminho entre os conhecimentos que já possui e aqueles que é capaz de conseguir. Esse percurso pode ser mais significativo, dependendo da forma como o ensino e a aprendizagem são tratados, das metodologias utilizadas. Vale lembrar que na educação infantil as aulas com abordagem lúdica e o uso dos jogos e brincadeiras são mecanismos para proporcionar uma aprendizagem e desenvolvimento de qualidade para as crianças pequenas. O professor tem o papel de guiar ao ofertar recursos adequados para que o desenvolvimento ocorra.

Para Corsino (2009), o ato de planejar na Educação Infantil representa estabelecer um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento. Considerando que este é impulsionado pela aprendizagem, o planejamento das ações pedagógicas torna-se elemento essencial. Nas palavras de Ostetto (2012) “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (OSTETTO, 2012, p. 177). Sendo assim, o planejamento permite ao professor encontrar estratégias para que sejam promovidas aprendizagens e conseqüentemente desenvolvimento. Ademais, planejar na educação infantil requer pensar sobre rotina e organização do espaço, pois ambos são aspectos importantes para as ações pedagógicas.

O espaço favorece às crianças o estabelecimento de relações sociais e culturais, e, por isso, o ambiente da educação infantil deve ser construído a partir das necessidades delas, precisa ser organizado tendo em vista a faixa etária e o estabelecimento de desafios, já que em seus primeiros anos de vida muitas das aprendizagens alcançadas pela criança estão ligadas aos espaços em que ela tem acesso. Sendo assim, as secretarias de educação, a escola e o professor têm a função de pensar e organizar da melhor forma o seu ambiente para que este cumpra o papel de estimular e auxiliar a construção do conhecimento, isso envolve como diz Barbosa (2006) refletir sobre pontos como, materiais, luz, temperatura e cores, tanto do ambiente externo como interno. Além disso, “A importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília.” (BARBOSA, 2006, p. 121).

A rotina por sua vez, proporciona à criança sensação de estabilidade, de acordo com Barbosa (2006) deve ser definida levando em consideração aspectos biológicos, psicológicos e sociais. A organização das atividades diárias e o estabelecimento de horários, possibilita que professores e alunos se sintam mais seguros. Por se tratar de uma fase em que é necessário a articulação entre o educar e cuidar, ter uma rotina na educação infantil faz-se indispensável, para que as crianças recebam os cuidados de higiene necessários e disponham de tempo para brincar, interagir e realizar outras atividades.

Para Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como organizadora da vida cotidiana diária. Ela permite que as crianças se orientem no espaço-tempo e contribui para a ampliação da autonomia, porém não pode ser inflexível, caso seja necessário ela não só pode como deve ser modificada.

Logo, consideramos que a educação infantil tem muito a contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e para que isso se efetive é fundamental o planejamento que leve em conta a organização do espaço e a rotina, ressaltamos ainda, que a avaliação da aprendizagem pode servir como subsídio a esse planejamento.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ASPECTOS QUE PERMEIAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O propósito dessa seção é tratar da avaliação na educação infantil. Para isso iniciaremos com as discussões em torno da avaliação da aprendizagem de modo geral, pois, consideramos fundamental esse entendimento para partirmos especificamente para a educação infantil. Além disso, serão abordados a contribuição dos documentos legais para a avaliação na referida etapa da educação e também serão feitas considerações em relação à documentação pedagógica.

3.1 Discussões acerca da avaliação da aprendizagem

A ação avaliativa é uma prática que está presente entre os homens há tempos. Situações nas quais é preciso avaliar e tomar decisões por meio de critérios, são comuns no cotidiano. Constantemente as pessoas julgam, são julgadas, avaliam e se posicionam em relação a algo nas mais diversas esferas da vida, mesmo que não tenham sido ensinadas a tal prática. Entretanto, no meio acadêmico, essa ação gera preocupação em gestores, alunos, professores e responsáveis, pois, a cobrança por resultados é frequente.

Com os avanços na sociedade e educação e o surgimento de novas tendências pedagógicas, os estudos nessa área se intensificaram, e com isso, diferentes entendimentos e propostas emergiram sobre a temática. Desse modo, não há um conceito único que defina o que é avaliação, existem várias perspectivas em que umas se complementam e outras se contrapõem. O que podemos inferir é que esta é um recurso indispensável da educação infantil até o ensino superior.

Para Sant'anna (2014) a avaliação consiste em um processo que possibilita comprovar as modificações em relação ao comportamento e rendimento, tanto do educando quanto do educador, e, do sistema, procurando certificar se a construção do conhecimento se efetuou. Luckesi (2005) entende avaliar como um julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Dessa forma, a avaliação é entendida como um processo e não como a finalização do fazer pedagógico, exigindo ter critérios bem definidos. Segundo Villas Boas (2006),

Sabe-se que a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o aluno ou promover a sua aprendizagem. A primeira delas tem sido a mais empregada. Classificam-se os alunos de várias formas: por meio de notas ou menções; quando são agrupados por nível de aprendizagem, para a constituição de turmas; quando são rotulados em fortes, médios e fracos, para fins diversos [...] (VILLAS BOAS, 2006, p. 76).

O ato de avaliar a aprendizagem no âmbito escolar foi historicamente associado a exames, provas e notas, a forma como a avaliação foi e é empregada nas escolas, ocasionou em uma visão deturpada em relação a ela. Desse modo, o que prevaleceu foi a ideia de uma avaliação fundamentada em números, aprovação e reprovação, o que gera resistência e temor quando o assunto é ser avaliado. Haja vista, a preponderância do aspecto quantitativo em relação ao qualitativo, a preocupação com médias a serem alcançadas supera o que de fato deveria estar em evidência, que é: Os alunos aprenderam? Se não aprenderam, qual foi o motivo? O processo de ensino e aprendizagem atingiu seu objetivo?

A avaliação da aprendizagem consiste em uma forma do professor analisar a evolução do aluno, por isso, seu verdadeiro sentido está além da realização de provas e atribuição de notas, cujo resultado pode ser influenciado por diversos fatores, tanto internos como externos. É um processo intencional que requer acompanhamento do estudante em momentos distintos do processo educativo, pois não é pontual. Luckesi (2011) a descreve como parte do ato pedagógico, mas salienta que ela tem sido praticada de forma separada.

Contudo, avaliar foi e ainda tem sido utilizado pelo professor, como forma de controle em relação a seu aluno, é comum que eles reproduzam em seu fazer docente aquilo que aprenderam durante os anos em que estiveram na posição de estudantes, existe uma dificuldade em se desprender das práticas as quais estão familiarizados e que em sua maioria predominam nas escolas. Desse modo, avaliadores e avaliados ficam sujeitos a resultados quantitativos superficiais que se traduzem em um processo de seleção injusto e classificatório em que são excluídos aqueles cujos resultados não atingiram o que é determinado (HOFFMANN, 2019).

É válido pensar que, mesmo tendo acesso a conhecimentos que revelam o real propósito da avaliação, ao que nos parece, o ciclo continua se repetindo, pois, a grande maioria ainda não conseguiu se despir das concepções equivocadas que se fixaram no campo educacional. Para Fernandes (2009), apesar de a literatura reconhecer há anos a necessidade de melhoria nas práticas de avaliação da aprendizagem ditas por ele como defasadas em relação às exigências curriculares e sociais, as práticas centradas na classificação e certificação vigoram na escola em detrimento de práticas que tenham em conta, a necessidade de melhorar e compreender aquilo que se tem de aprender. Em pleno ano de 2021, o que podemos afirmar é que essa realidade persiste.

Nesse sentido, para Luckesi (2010), de modo geral, a escola brasileira opera com verificação e não com avaliação. Diferenciando esses conceitos, o autor explica que a verificação se configura pela observação, obtenção, análise ou síntese dos dados ou informações

delimitados pelo objeto ou ato com o qual se está lidando, ela é pontual, classificatória e seletiva. Segundo o autor o ato de avaliar envolve coleta, análise e síntese dos dados, há atribuição de valor ou qualidade que levam a um posicionamento a favor ou contra o objeto e conduz a uma nova ação,

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer **ante ou com ele**. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2010, p.76).

A avaliação da aprendizagem viabiliza a escolha por uma nova ação que leve à superação das necessidades encontradas, uma vez que busca acompanhar o crescimento do aluno e intervir para que a aprendizagem e desenvolvimento aconteça da melhor forma. De que adianta descobrir as falhas e nada fazer para solucioná-las? É o mesmo que ir ao médico, ter um diagnóstico, mas não fazer o tratamento. Avaliar é constatar, refletir e agir, necessita estar a serviço da aprendizagem.

O processo avaliativo, faz parte da prática pedagógica e vincula-se diretamente às concepções não só do professor, mas também, da instituição escolar, no que diz respeito a educação e o processo de ensino e aprendizagem. A forma como o docente e a escola escolhem para avaliar seus alunos demonstram claramente a compreensão que se tem em relação a como deve ocorrer a aquisição do conhecimento. Luckesi (2011) assevera que não há avaliação que não esteja vinculada a determinada concepção pedagógica, consciente ou inconscientemente a compreensão guia a ação.

Nesse sentido, conceber a avaliação da aprendizagem como a última parte do processo de produção do conhecimento, tendo um fim em si mesma, por exemplo, é imaginar que a educação se constitui em transmitir saberes e memorizar informações prontas e acabadas, ou seja, é considerar o educando como um ser passivo que recebe as explicações, as quais posteriormente precisa repetir, repetições essas, que comumente se fazem presentes em questões nas quais são exigidas decorar conceitos em vez de compreendê-los.

Atualmente, após muitos estudos, sabemos que a educação na verdade comporta a vivência de múltiplas experiências e que o educando é um ser ativo que participa da construção do seu conhecimento. Nesse viés, a avaliação assume o significado como parte do processo, irá orientar o professor em seu trabalho para que ele oportunize ao aluno experiências que de fato o levará a aprender em vez de memorizar. Sendo assim, destacamos as palavras de Vasconcelos (1992) para quem a

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELOS, 1992, p.33).

Desse modo, deve ter como intuito a qualidade, precisa ser instrumento de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mais do que cumprimento de convenções e entrega de resultados aos responsáveis, ela se faz necessária para a reflexão da prática. Nesse contexto,

A avaliação é uma atividade ética e como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar é “ver, refletir e agir” em benefício aos educandos – crianças, jovens e adultos sempre muito diferentes e que dependem da nossa orientação (HOFFMANN, 2012, p. 161).

Isto posto, de nada vale encontrar erros e acertos somente para atribuir notas, classificar e apontar aquele que está apto ou não, isso serve apenas para causar frustrações, acentuar inseguranças e consentir com uma educação excludente, que não se importa em compreender a realidade daqueles para os quais está a serviço.

O erro para Luckesi (2011) é fonte de informação que sinaliza uma estruturação em construção e deve direcionar a atuação do professor. No processo de ensino e aprendizagem é uma forma de identificar as dificuldades dos alunos e assim criar estratégias para superá-las proporcionando uma real aprendizagem do discente. Por isso, é totalmente inadequado a utilização do erro como gerador de punição, o professor precisa mostrar para o aluno em que o erro aconteceu para que este tenha condições de melhorar, mas jamais diminuí-lo e oprimi-lo com recriminações.

Em sua proposta de avaliação mediadora, que tem como base os fundamentos da avaliação formativa, Hoffmann (2019), concebe o erro como parte do processo. Segundo a autora, a avaliação mediadora requer que o professor olhe o desenvolvimento do seu aluno individualmente, necessitando uma relação direta entre esses sujeitos, nessa perspectiva, o erro ganha imagem positiva no sentido produtivo pois, por meio dele é possível ao longo do processo selecionar as melhores estratégias de ação em busca do êxito.

3.1.1 Funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação

Dentro do contexto escolar a avaliação pode assumir papéis variados, de modo que haverá classificação ou promoção de aprendizagem, dessa forma, o processo avaliativo se fundamenta nas funções: Diagnóstica, formativa ou somativa. A avaliação diagnóstica,

normalmente ocorre no início do processo de ensino e aprendizagem, possibilita investigar e constatar informações significativas a serem consideradas pelo professor no delineamento de sua prática. É um tipo de avaliação que olha para o passado e guia o futuro facilitando uma personalização no que se refere a construção do conhecimento.

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com o critério, assumido como qualidade desejada (LUCKESI, 2011, p. 277).

A função diagnóstica é analisar a realidade e quais são os conhecimentos e habilidades prévios dos educandos para que, dessa forma, seja possível propor práticas condizentes com suas necessidades. Realizar a avaliação inicial possibilita traçar objetivos que atendam àquilo que o aluno precisa. Para Luckesi (2005) a avaliação como ato diagnóstico objetiva a inclusão em vez da exclusão e seleção sendo assim, cria condições para obter maior satisfatoriedade em relação ao que se deseja construir.

A avaliação formativa, foge ao modelo tradicionalmente empregue nas escolas, tem como característica acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, consistindo assim, em uma forma mais ampla de avaliar que ocorre durante todo o processo educacional. Com esse tipo de avaliação o professor observa as dificuldades e especificidades do aluno e além disso, compreende que cada sujeito tem seu ritmo de aprendizagem. “A avaliação formativa é orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor e deve ser utilizada como um recurso de motivação que causa efeitos positivos evitando as tensões que a avaliação tradicional causa” (HAYDT, 2004, p.17). é um tipo de avaliação processual e contínua.

Sendo assim, avaliar na perspectiva formativa demanda observar cada momento vivido durante o processo de ensino e aprendizagem e analisar não só o que o educando sabe ou deixa de saber, mas também os meios que lhe foram oferecidos para chegar aos objetivos propostos. Trata-se de encontrar as falhas e intervir por meio de ajustes na prática pedagógica, para que elas sejam suplantadas, tendo em vista que o objetivo principal não é mensurar e sim proporcionar aprendizagem. Sob essa lógica,

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma

modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa (HADJI, 2001, p. 21).

Quando formativa, a avaliação tem caráter qualitativo, as informações obtidas, tem nesse caso, utilidade importante para a prática docente. Essa avaliação permite modificações necessárias durante o processo, e para Fernandes (2009), implica em envolvimento significativo dos alunos por meio da autorregulação e autoavaliação das aprendizagens requerendo do professor a produção de feedback que oriente os alunos a superar problemas e valorize a participação dos mesmos.

Nesse sentido, a avaliação formativa não está centrada no resultado final e por isso sua utilização facilita o sucesso escolar, já que focaliza na aprendizagem do educando e promove uma educação mais igualitária criando a possibilidade para que todos os discentes aprendam, pois, implica ação/reflexão/ação e acompanhamento não só coletivo, mas também individual, permitindo assim, fugir da criação de padrões de desenvolvimento coletivo, a avaliação coloca-se a serviço da aprendizagem.

A avaliação baseada em notas talvez seja a mais empregue durante várias gerações, tanto que, é comum os pais cobrarem números de seus filhos, pois isso também lhes foi cobrado no decorrer de sua vida estudantil. Esse tipo de avaliação com caráter tradicional é denominado de somativa ou classificatória, tendo como função básica classificar, se caracteriza por utilizar a nota como instrumento de medição. Nesse caso, são preestabelecidos níveis de aproveitamento sob os quais os educandos são classificados, dessa forma, a nota como principal elemento avaliativo é entendida como indicativo de aprendizagem, sendo então, utilizada como forma de averiguar se o aluno pode ou não ser promovido.

Por meio do sistema classificatório, além disso, deixa-se de se considerar/valorizar experiências e interesses, possibilidades, limites, valores socioculturais, vivências dos alunos como determinantes das suas trajetórias de aprendizagem. O fracasso escolar é uma das sérias decorrências do sistema de avaliação classificatório, portanto, pelo estabelecimento de vários pontos terminais para o processo de aprendizagem, não respeitando a continuidade e a articulação entre as etapas de aprendizagem, entre anos ou níveis, entre visões de diferentes professores que acompanham o aluno ao longo de sua escolaridade (HOFFMANN, 2019, p. 26).

Na avaliação somativa o desempenho individual não é fator determinante, a evolução do aluno em relação a ele mesmo praticamente não tem valor, uma vez que o rendimento é analisado coletivamente, todos são avaliados por meio dos mesmos critérios, o histórico e as dificuldades particulares não tem importância pois não são considerados os aprendizados

contínuos, apenas o que é exigido no momento da prova, teste ou exame, se trata de uma análise pontual, que apesar de estar sujeita a falsos resultados devido a sua momentaneidade, irá dizer se o aluno será reprovado ou é aprovado. Conforme pode ser observado na figura 1, o aluno é responsabilizado por seu desempenho negativo.

Figura 1: Tirinha Chico Bento - 2004



Fonte: Maurício de Sousa Produções Ltda

A tirinha traz uma situação corriqueira nas instituições escolares, como podemos observar, a professora ressalta o resultado negativo do aluno e o mesmo se mostra tenso em já esperar que novamente obteve uma nota baixa na prova. Nesse caso, é feita uma avaliação classificatória pois a preocupação foi com o quantitativo e o aluno foi responsabilizado pelo seu insucesso.

O modo como a avaliação somativa/classificatória é realizado, causa aflições e consequentemente conduz o aluno ao fracasso escolar e exclusão, pois, é comum que eles se sintam cada vez mais impotentes e diminuídos e que o professor se abstenha da responsabilidade, de modo que, nada é feito para superar as dificuldades apresentadas e assim o aluno se torna refém de um processo seletivo.

Tendo em vista as diferenças e semelhanças entre as avaliações com função diagnóstica, formativa e somativa, buscando demonstrar de forma mais ampla algumas de suas características para que estas possam ser comparadas, elencamos no quadro abaixo alguns pontos principais a serem notados de cada uma delas.

Quadro 1: Funções da avaliação

Avaliação diagnóstica	Avaliação formativa	Avaliação somativa
<ul style="list-style-type: none"> - Verificação de conhecimentos prévios e possíveis dificuldades -Feita no Início do processo - Auxilia no delineamento dos objetivos -Qualitativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Compara o aluno a ele mesmo - Feita durante o processo - Contínua - Busca intervir para proporcionar a aprendizagem -Qualitativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Classifica por meio de notas - Feita ao final do processo - Pontual - Cria padrões coletivos - É excludente - Quantitativa

Fonte: Organizado pela autora (2021)

Contudo, observa-se que as funções diagnóstica e formativa apesar de terem diferenças se assemelham ao caráter qualitativo, já no caso da função somativa o quantitativo prevalece, o intuito são as notas, de modo que, o processo de avaliação acaba sendo confundido com o próprio instrumento avaliativo. Nesse caso, a prova é tida como a avaliação, quando na verdade, ela é um instrumento para a coleta de dados que deveria servir ao ato de avaliar e não se tornar a “avaliação” em si.

3.2 Perspectivas e particularidades da avaliação na educação infantil

O olhar assistencialista pelo qual a educação infantil, principalmente a creche, foi construída culminou em um olhar pouco educativo para essa fase da educação. Como se sabe, tal aspecto influenciou nas concepções e práticas voltadas à aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, durante muito tempo educação infantil esteve vinculada a ideias que se distanciavam da promoção de aprendizagem e desenvolvimento, tal como é preconizado atualmente. Com isso, a avaliação também se tornava um aspecto irrelevante, levando a pensamentos ainda vigentes nos quais as pessoas questionam a necessidade de se avaliar quando os sujeitos são as crianças na primeira infância. Entretanto, avaliação da aprendizagem na educação infantil não é menos importante do que em outros níveis educativos.

Apesar de perpassar todas as fases da educação, avaliar é uma tarefa complexa e quando se trata de educação infantil é motivo de dúvidas frequentes já que, se diferencia dos moldes utilizados nas demais fases, por não ter caráter de promoção nem adoção de notas para a progressão no sistema educativo.

Para Hoffmann (2012) a avaliação na educação infantil é, pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13). Se refere, portanto, a uma prática que demanda acompanhamento diário das experiências, sejam elas ofertadas na sala de aula ou em outros espaços da escola, planejadas pelo professor ou resultado das relações naturais estabelecidas com o meio e os sujeitos nele inseridos.

A avaliação contempla o pensamento do professor acerca da educação infantil, sua importância, finalidade, a concepção em relação à criança e sua aprendizagem, tudo isso se manifesta na maneira como a avaliação da aprendizagem é feita e utilizada dentro das instituições escolares. É necessária atenção a esse ponto, visto que, para avaliar as crianças na educação infantil as práticas avaliativas precisam estar alinhadas aos objetivos educativos dessa etapa, pois, nesse caso,

[...] a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos. Não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como o é a avaliação do ensino fundamental, médio ou superior (DIDONET, 2014, p. 352).

Apesar das diferenças entre a educação infantil e as demais fases, é possível identificar influências das características das avaliações e práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental. A forma excludente e classificatória de avaliar também se faz presente nessa etapa, seja por meio de avaliações informais, nas quais a criança pode ser repreendida e receber adjetivos por não conseguir fazer algo, ou pelas formais como as fichas de comportamento criticadas por Hoffmann (2011), uma vez que estas não conseguem dar a real amplitude que o universo infantil demanda. Ao indicar por meio de fichas com sim, não e parcialmente se a criança atingiu ao que se esperava, são criados padrões ao fim de cada bimestre, semestre ou ano letivo e além disso, todo o processo vivido é deixado de lado.

Outro ponto que destacamos, é que a educação infantil não consiste em preparação para o ensino fundamental, porém, principalmente a pré-escola vem sendo contaminada com essa ideia de que as crianças precisam ser preparadas para essa próxima etapa. Uma ilustração do livro, Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a

transformação de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) representa uma crítica interessante em relação a isso:

Figura 2: A escolarização da infância: “pronta para o ensino fundamental”.



Fonte: (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 23)

Essa imagem simboliza a rotulação que é feita com as crianças da educação infantil, em que são cobrados requisitos que visam o controle. Nesse caso, os alunos são tratados como produtos, o que se espera é que ao ingressar no ensino fundamental atendam a um modelo de qualidade imposto como o correto. Isso demonstra o tipo de educação que lhes foi e será ofertada posteriormente, pois de acordo com o que podemos observar, são distribuídos rótulos como, disciplina e QI elevado, ou seja, pontos que se espera no modelo de aluno tradicionalmente tido como de excelência.

Tal ideia reflete na avaliação, pois essa antecipação de práticas e conteúdos leva à cobrança de conhecimentos e habilidades que não deveriam ser cobrados criando assim, um modelo de criança almejado baseado naquilo que se espera no ensino fundamental, isso é preocupante pois,

A Avaliação das crianças na educação infantil não pode estar a serviço do ensino fundamental, não pode se orientar pelo currículo do 1º ano. O foco da avaliação na educação infantil se centra na criança integral, nela como um todo, na sua complexidade e particularidade e na diversidade das crianças entre elas (MORO, 2016, p. 343).

Considerando que avaliar implica em promover melhores condições de aprendizagem aos alunos, o olhar avaliativo do educador infantil precisa estar atento a cada uma das crianças com as quais atua, conhecê-las é fundamental para que se possa promover experiências

educativas que desafiem e oportunizem melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento. Observar as manifestações da criança e perceber as individualidades são pontos sobre os quais a avaliação da aprendizagem tem de se atentar, entretanto, o olhar do docente deve voltar-se também para o contexto e as vivências que foram proporcionadas.

Para avaliar com rigor a aprendizagem das crianças, os profissionais precisam primeiro avaliar a qualidade dos contextos de aprendizagem, dos ambientes educativos e das oportunidades educativas providenciadas a todas as crianças e a cada criança individualmente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 106).

Nessa perspectiva, além das suas próprias ações, a organização do espaço e a rotina, pela influência que exercem na aprendizagem e desenvolvimento, têm de integrar as questões a serem analisadas pelo educador no momento da avaliação.

3.2.1 O que dizem os documentos legais e a legislação?

A avaliação na educação infantil, está presente entre as pautas não só de estudiosos, mas também dos documentos legais e a legislação brasileira. Tendo em vista a proposta da LDB 9394/96 em seu artigo 31 de que “[...] na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 17). Os documentos sucessores a ela oferecem sugestões em relação ao processo avaliativo dessa etapa educacional.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) foi construído em três volumes, de caráter não obrigatório, esse documento foi elaborado com o intuito de servir como orientação ao trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas. Em seus três volumes a avaliação é tratada como formativa, amparada em observação e registro. Dessa forma, já no primeiro volume o documento explicita que a avaliação é entendida,

[...] prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 60).

Assim, a concepção processual e contínua já se fazia presente no documento, em que também é exposto críticas às formas equivocadas concebidas em relação a prática avaliativa. Valorizar as manifestações e conquistas das crianças e avaliar as situações de aprendizagem oferecidas a elas são pontos descritos a serem ressaltados.

Em 2003, foi lançado A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, documento que se refere em suas diretrizes, que as instituições de educação infantil em suas propostas pedagógicas devem prever “[...] avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2003, p. 18). Apesar de pouco citada, percebe-se que o documento considera a necessidade da avaliação uma vez que, a aponta como parte do trabalho pedagógico.

Posteriormente, foi lançado em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento preparado pela secretaria de Educação Básica (SEB), que propõe referências de qualidade para essa etapa, e em consonância com os documentos anteriores concebe a partir da concepção de desenvolvimento integrado a avaliação que exige “[...] redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças” (BRASIL, 2006, p. 32). Destacando assim, seu objetivo de diagnóstico.

No referido documento, são resumidas as seguintes conclusões sobre qualidade:

- a) é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- b) depende do contexto;
- c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, p. 24).

Pensando sob o ponto de vista da avaliação, que consiste no objeto desse trabalho, ter estabelecidas referências de qualidade é significativo para que dessa forma, o professor e as instituições pensem sobre o trabalho desenvolvido por eles, servindo de guia para as avaliações, não só da aprendizagem, mas das oportunidades educativas ofertadas. Entretanto, tendo em vista que a qualidade também depende do contexto, demandas e necessidades, ao se amparar em referências é fundamental ter esclarecidos esses aspectos para não criar padrões fora da realidade vivida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, com caráter mandatório reúnem princípios e fundamentos para direcionar as políticas públicas e as propostas pedagógicas e curriculares de educação Infantil

na elaboração, planejamento, execução e avaliação. Tais diretrizes apresentam a avaliação de forma mais específica e detalhada:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 29).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares reforçam o que está previsto na LDB 9394/96 em relação à não retenção, promoção ou classificação das crianças, e deixa claro a real finalidade da prática avaliativa na educação infantil se fazendo assim, um documento de grande valia para o trabalho nessas instituições uma vez que suas orientações vão de encontro a uma perspectiva voltada à aprendizagem e desenvolvimento dos educandos considerada por nós como fundamental.

Também em 2009, foi criado os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, com objetivo de fomentar a autoavaliação da qualidade das instituições e possibilitar que estas encontrem seu caminho no sentido de promover práticas pedagógicas, que respeitem os direitos das crianças e ajudem na construção de uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009). Esse documento é voltado, portanto, para a avaliação de diferentes aspectos, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar.

O Plano Nacional pela Primeira Infância –PNPI 2011-2022, é um documento político e técnico com intuito de orientar decisões, investimentos, e ações que protejam e promovam os direitos das crianças na primeira infância. Ao dizer que o objetivo da avaliação é a melhor forma de mediação do professor aponta que, “Ela será sempre a avaliação da criança em relação a si mesma e não comparativamente com suas colegas. Jamais deverá ensejar a competição no espaço da educação infantil” (BRASIL, 2011, p. 64). Logo, esse documento fortalece a ideia

de uma avaliação que acolhe e busca alcançar níveis mais elevados de êxito no processo de ensino e aprendizagem, fugindo de modelos que sinalizem punição.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não usa o termo avaliação, mas ressalta a necessidade de acompanhar práticas e aprendizagens por meio de observação e registros. Segundo esse documento “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2017, p.39). A base não traz uma discussão ampla em relação a isso, porém, é possível observar mesmo assim, uma concepção de avaliação que vai pelo mesmo caminho de acompanhar o processo.

Diante do que é exposto nos documentos citados, entende-se que a legislação e as orientações legais desde a LDB 9394/96 já expressam uma concepção de avaliação em sentido formativo, de acompanhamento e intervenção para a promoção de aprendizagem. Entretanto, em alguns casos, principalmente a BNCC, que atualmente se tornou a maior referência para o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, não há uma discussão aprofundada sobre o assunto. Ao comparar o que é descrito na BNCC e nas DCNEI, verificamos que a última apesar de ser um documento mais antigo, traz conhecimentos que contribuem de forma mais significativa com a questão da avaliação e até que, o próprio RCNEI, que já se encontra prescrito aborda mais sobre avaliação do que a BNCC.

3.3 A avaliação como dispositivo de reflexão do professor: repensar a prática é um dos caminhos para o sucesso.

Em qualquer profissão a melhoria da atividade profissional necessita de análise do trabalho que está sendo desenvolvido, da prática, e com o professor certamente isso não é diferente. Saber o que tem sido eficaz, ou não, o que melhor funciona e atende a demanda de seus alunos é fundamental. Zabala (1998) ressalta que, tudo que é feito pelo professor em sala de aula por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação dos alunos. “A prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16). Desse modo, as ações docentes têm uma responsabilidade, e com isso tem de ser tratadas com sensatez.

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizacionais, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. mas a prática é algo

fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc (ZABALA, 1998, p. 16).

A prática é influenciada por fatores que estão além do domínio do professor, este nem sempre pode desenvolver aquilo que deseja, haja vista, que a realidade a qual faz parte pode lhe impor limitações, além disso, ela se torna ainda mais complexa uma vez que fatores pessoais como os valores também são expressos nela.

Zabala (1998) enuncia que a análise da prática para ser verdadeiramente reflexiva necessita de meios teóricos, a teoria embasa e dá subsídios para pensar sobre as questões que surgem nesse processo reflexivo auxiliando a encontrar respostas e possibilidades para que uma nova prática seja estabelecida. Nesse sentido, se faz importante a formação tanto inicial como continuada. A teoria é o que sustenta o saber docente, considerando que, “as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados” (FRANCO, 2015, p. 605). Os conhecimentos teóricos podem contribuir nesse caminho para que as intencionalidades estejam a favor dos direitos e necessidades das crianças.

Tendo em vista a indispensabilidade da reflexão pensando em uma educação de qualidade, a avaliação da aprendizagem além de fazer parte da prática pedagógica torna-se elemento a serviço dela, isso porque, em uma perspectiva processual, assegura que além das aprendizagens dos alunos, seja possível analisar as experiências ofertadas, as práticas desenvolvidas, de modo que, caso necessário, novos métodos possam ser desenvolvidos a fim de atender as demandas formativas das crianças.

A avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa é no caso da educação infantil valorosa, pois, é imprescindível analisar o processo e não somente os resultados, o desempenho está atrelado a uma junção de fatores pedagógicos, culturais, econômicos, emocionais, entre outros, não existe criança abstrata que possui um comportamento padrão, independente de tais fatores. Portanto, por trás de um resultado seja ele negativo ou positivo existe todo um processo e o acompanhamento desse processo e das condições reais dos educandos é que fornece informações para que a avaliação alcance o que se espera, ou seja, que proporcione reflexões as quais servirão de base para a intervenção por meio de uma nova ação.

Ao constatar que a criança não aprendeu algo que se esperava é preciso também que o educador identifique o que ele poderá fazer para que ela aprenda e se desenvolva. É válido ressaltar que essa constatação não diz respeito apenas à dimensão intelectual e sim a todos os aspectos, físicos, psicológicos, sociais. A partir da identificação dos avanços e dificuldades do

grupo como um todo e de cada criança individualmente, cabe ao professor pensar quais serão os próximos passos, o que mais ele pode fazer em relação a essas crianças, intercedendo em seu contato com a realidade, vivências e impressões sobre o mundo.

Sendo assim, avaliar na educação requer comprometimento do professor com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio das informações e reflexões feitas mediante as manifestações das crianças, é possível fazer um planejamento do trabalho educativo que seja eficaz no sentido de superar dificuldades. Assim, o ato de avaliar torna-se mediador, e ao trazer a concepção mediadora da avaliação a autora Hoffmann (2014), destaca a importância da ação pedagógica,

Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente da aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 2014, p. 15).

Avaliação da aprendizagem é um processo em diálogo com o trabalho que o professor promove. Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 255) reflete a respeito e afirma que esta “[...] implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar [...]”. Existe uma relação muito próxima entre planejamento e avaliação para que a ação educativa intencional se realize, é por meio da avaliação que se fundamenta o plano e este posteriormente vai permitir uma nova avaliação. Hoffmann (2014), descreve como procedimentos inerentes à avaliação mediadora:

- O planejamento de ações educativas com base nas possibilidades e interesses das crianças em suas diferentes faixas etárias com foco nas múltiplas dimensões da aprendizagem.
- A organização de um ambiente educativo e de situações de aprendizagem que tenham por foco uma criança permanentemente ativa, curiosa e inventiva.
- O estabelecimento de um cenário educativo propício a múltiplas interações criança-criança e adultos-crianças.
- A proposição de atividades ou situações de aprendizagem intencionalmente provocativas e reflexivas.
- A observação e o acompanhamento individualizado das crianças, com registros permanentes que constituam referências significativas para a continuidade do seu processo educativo (HOFFMANN, 2014, p. 246).

Na educação infantil a avaliação da aprendizagem implica em um olhar e uma escuta atenta, é buscar saber sobre a criança para a partir disso, saber como responder as necessidades,

entendendo que condições criar para que ela possa se desenvolver. Sob esse viés, os procedimentos de observação e registro são elementos fundamentais para o processo avaliativo.

Por meio da observação, o professor consegue estar próximo dos pensamentos e interesses dos seus alunos, para isso precisa ter atenção direcionada ao que eles fazem no cotidiano da escola, momentos de interação, brincadeiras, e até de cuidados. As ações e reações da criança fornecem informações valiosas, porém as vezes acabam passando despercebidas em meio aos acontecimentos diários. Salientamos que alguns pensamentos acreditam que,

Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planejamento. É isso o que permite ao adulto programar e atuar, tomando como base a tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, das necessidades, das competências e das possibilidades das crianças (ZABALZA, 1998, p. 148).

Entretanto, manter um olhar observador muitas vezes é um desafio para professores atuantes na educação infantil, tendo em vista realidades distintas e uma rotina que nem sempre contribui com esse procedimento. Ademais, a observação é um ato interpretativo pois as vivências e concepções do professor influenciam na forma como este entende aquilo que vê, desse modo, é fundamental que ele exercite se colocar no lugar da criança e tente ao máximo deixar de lado suas crenças, para que suas observações sejam menos subjetivas.

Considerando que, “[...] no cotidiano das instituições de educação infantil não é possível pensar em observações totalmente informais, mas, pela natureza do ato educativo, que deve se revestir de um propósito, a observação deve ter um caráter deliberado e sistemático” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 22). Ter definidas as intenções sobre aquilo que se observa é imprescindível para que o observador não se perca diante das muitas situações.

Segundo Hoffmann (2019), não há como orientar os alunos em seu processo de aprendizagem sem acompanhar as ações, relacionamentos, atitudes, pensamentos. Esse acompanhamento além da observação, necessita de registro, pois auxilia a olhar o cotidiano mais atentamente. “Registrar é lançar-se para a frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate do seu processo criativo que envolve, necessariamente, o resgate da sua palavra” (OSTETTO, 2015, p. 207). Os registros podem e devem ser revisitados, com eles é possível construir uma narrativa, uma sequência de fatos, que permite perceber peculiaridades e refletir sobre ações já realizadas.

Há uma variedade de formas de registros, fotos, relatórios, vídeos, produções das crianças, as possibilidades são vastas, podem ser individuais, coletivos, elaborados com a

participação da criança ou não. Com eles as informações podem ser reunidas em documentações pedagógicas tais como o portfólio considerado como “[...] registros longitudinais que permitem detectar dificuldades e agir em tempo hábil, ajudando o aluno a melhorar” (CIASCA; MENDES, 2009, p. 293). Assim o professor tem uma visão global de cada criança, além disso, os registros facilitam aos familiares acompanhar o processo educativo dos discentes, por serem um material concreto.

Sendo assim, a observação e os registros são complementares, não há como registrar sem observar e a observação sem registro muitas vezes acaba ficando esquecida, portanto, ambos são necessários no processo de avaliação da aprendizagem na educação infantil, já que, oferecem informações com as quais é possível fazer o que tanto falamos como propósito da avaliação, perceber as necessidades e com isso intervir propondo ações que atenderão ao que as crianças precisam.

3.3.1 Documentação pedagógica e avaliação formativa

Ao definir documentação pedagógica, pode-se dizer que este termo se refere a dois temas relacionados, um processo e o conteúdo desse processo. Desse modo, o conteúdo é “[...] o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e o seu trabalho”, e o processo “[...] envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.194). Mais do que produto, a documentação é também a prática reflexiva.

A documentação pedagógica é uma estratégia que implica em produzir registros ao longo do percurso pedagógico, dessa forma, compõe os atos de observar, registrar e também de analisar e refletir. É uma maneira de criar narrativas sobre o cotidiano pedagógico e comunicá-las aos pais, alunos, profissionais, tirando as práticas do anonimato, expandindo-as para além das paredes da sala de aula e da escola.

A documentação permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem. Também possibilita ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança. Constitui-se, portanto, em uma base sólida e autêntica para os processos de avaliação, porque está próxima dos processos experiências de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 51).

Nesse sentido, mediante a documentação pedagógica a concepção e a prática de avaliação como processo podem ser consolidadas, já que tem a intenção de documentar sistematicamente e intencionalmente aquilo que professores e alunos fazem e definem como representativo de suas experiências. Godoi (2007) diz que a documentação contempla um conteúdo composto pelo material produzido por crianças e professores. Por meio de diferentes registros, sejam eles escritos, fotográficos, de áudio, vídeo, o professor tem o papel de reunir e criar narrativas, contar uma história sobre o processo educativo. Essa documentação pode ser criada com portfólios, murais, livretos, painéis, o educador pode escolher a forma que achar mais satisfatória do mesmo modo que pode escolher o que ele vai registrar.

Nas palavras de Guimarães e Oliveira (2014) a documentação não consiste em um método ou fórmula, mas em um modo de observar, raciocinar, experimentar, discutir, esboçar o trabalho pedagógico. Sob esse viés, provoca desafios aos professores, como

“[...] avaliar o processo e não somente o produto final; alterar a atitude frente ao erro; aprender a trabalhar coletivamente a avaliação, realizando trocas de ponto de vista e de registros; ampliar o olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, utilizando diferentes instrumentos; centrar no que as crianças podem e não naquilo que lhes falta, adotar o princípio de atenção à diversidade, abandonar a tendência de centrar a avaliação no comportamento (disciplina) infantil, etc (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 283).

À vista disso, Barbosa e Fernandes (2012) alertam que as formas de documentar as experiências na escola infantil, “implicam uma concepção de planejamento, avaliação e currículo diferente do que tradicionalmente os discursos pedagógicos enunciam” (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p.10). Ou seja, a documentação requer entender a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, como sujeito participativo, ao documentar podem ser expressas falas e pensamentos da criança e posteriormente a reflexão em torno da documentação permite ao professor fazer uma avaliação que vise a melhorias.

Assim, “A documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho da criança, conferindo a ele legitimidade; possibilita ainda compreender as hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens” (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 418). Logo, a documentação é um meio com o qual o professor pode investigar o processo e refletir sobre ele não só individualmente, mas de modo compartilhado com os demais profissionais da escola, inclusive por meio das perspectivas da criança sobre as suas experiências, se fazendo, portanto, em instrumento viabilizador de uma avaliação formativa, tal como é recomendado para a educação infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse trabalho teve como objetivo principal analisar em que medida as práticas avaliativas contribuem para a qualidade das práticas pedagógicas na educação infantil a partir da perspectiva de formação integral das crianças. Com base na pesquisa realizada, compreendemos que a concepção em relação à criança e infância mudou ao longo do tempo e com isso as especificidades desses sujeitos se tornaram ponto de atenção.

Assim como a infância a história da educação infantil é marcada por concepções que não dão à criança a relevância necessária, sua constituição foi marcada pelo assistencialismo que culminou em práticas que nem de longe visavam a aprendizagem e desenvolvimento tal como deveria ser. Atualmente são atribuídos pela legislação direitos relativos a cuidados mas também a aprendizagem das crianças em idade de educação infantil. No entanto, a luta continua, haja vista que, apesar dos muitos estudos e discussões, essa etapa da educação e seu público ainda passam por negligências.

Em relação a avaliação da aprendizagem, entendemos que há tempos ela é tratada equivocadamente como forma de controle e classificação dos alunos, por meio de notas e provas. O que prevalece muitas vezes nas escolas é uma avaliação classificatória que acaba excluindo em vez de promover aprendizagem e os professores tem dificuldade em se desprender dessa visão.

A proposta de avaliação da aprendizagem para a educação infantil, prevista inclusive nos documentos legais e na legislação brasileira, é diferente das demais etapas educacionais, sem a finalidade de promoção o que se propõe é uma avaliação contínua e processual sob a perspectiva formativa. Nesse caso, o objetivo de avaliar é descobrir as necessidades das crianças, e com isso, propor novas ações que visem superar dificuldades. Entretanto, a educação infantil não está livre de uma avaliação classificatória uma vez que existem formas de avaliar que rotulam os alunos e se preocupam somente com resultados.

Para a avaliação da aprendizagem na educação infantil a observação e o registro se fazem fundamentais, estes são instrumentos que se complementam, e além disso, são a base para a estratégia de documentação pedagógica a qual é significativa para o processo de avaliação formativa, tendo em vista que, possibilita contar a história percorrida rumo à aprendizagem e desenvolvimento, contendo a perspectiva de alunos e professores em relação às experiências.

Sendo assim, considerando a necessidade da promoção de práticas pedagógicas de qualidade que visem o desenvolvimento dos aspectos físico, intelectual, psicológico e social das crianças na creche e pré-escola, com essa pesquisa chegamos à compreensão de que a avaliação da aprendizagem quando realizada de modo a promover a reflexão do professor, ou seja, quando a avaliação for feita pelo professor de modo processual e contínuo, observando o contexto e o processo de ensino e aprendizagem como um todo, com registros que permitam entender não só o que, mas, o porquê das dificuldades de seus alunos ela possibilitará grandes melhorias.

Contudo, concluímos que, a avaliação da aprendizagem possibilita que o professor reflita em relação ao seu trabalho e a realidade dos seus alunos, dessa forma, ela contribui para que o docente repense sobre suas práticas pedagógicas. A reflexão amparada pelas práticas avaliativas poderá proporcionar práticas pedagógicas de maior qualidade na educação infantil à medida que o docente sustentado em conhecimentos teóricos perceba as fragilidades, propondo assim novas ações, repensando metodologias, planejamento, organização do espaço, rotina. Nesse caso, a qualidade que falamos está relacionada não a utilização de “bons métodos” universais, mas à promoção de experiências de aprendizagem que estejam de acordo com aquilo que cada criança precisa para seu desenvolvimento, ou seja, trata-se de oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, tendo em vista, porém, as particularidades, ritmo, necessidade de cada criança.

5. REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. **O Trabalho Docente na Pré-escola: Revisitando Teorias, Descortinando Práticas**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pd>. Acesso em: 17 out. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As Pedagogias da Rotina In: BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Pátio**, Porto Alegre, Ano X, n.30, p. 8-11, Jan/mar. 2012,
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André Silva de. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos**. Movimento Revista de educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>. Acesso em: 15 out 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editoralda, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 out 2021.
- BRASIL. Lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9493/90**. Brasília, DF: MEC, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O Plano Nacional pela Primeira Infância –PNPI 2011-2022**. Brasília: MEC, SEB, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

CIASCA, Maria Isabel Figueira Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leit. **Estudos de avaliação na educação infantil**. Estudos em avaliação Educacional, v. 2, n. 43, p. 293-304, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2050/2009>. Acesso em: 11 de out 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEL PRIORE. Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DIDONET, Vital. Avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Maria Célia; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (orgs). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediadora, 2014. p. 339-355.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis Ltda, 2004.

FOCHI, Paulo Sérgio. Princípios de uma pedagogia que narra as experiências das crianças. Grupo A Educação. **Revista Pátio Educação Infantil 30**: Registro no cotidiano escolar (PEI) (p. 19). Edição do Kindle.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto alegre: Penso, 2019. p. 96-109.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto alegre: Penso, 2019. p. 26-51.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

FREITAS, Marcos César de. **História Social da infância no Brasil**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Elisandra Girardelli. **A avaliação e a educação das crianças pequenas**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v.4, n.12, p. 34-36, nov. 2006/fev.2007.

GUIMARÃES, Maria Célia; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Avaliação na creche e na pré-escola possibilidades e limites In: _____. **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediadora, 2014. p. 271-290.

HADIJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44° Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 16 ed. Rio Grande do Sul: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar-Respeitar primeiro depois educar**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre-RS: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR, Moisés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. de. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 413-428, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/315>. Acesso em: 15 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 9ª Ed. 21 ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1994. 2002

MOREIRA, JAS., and LARA, AMB. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books.

MORO, C. **Reflexões sobre a avaliação das crianças na educação infantil:** escutas, olhares, registros atentos. In: CANCIAN, V.A.; Gallina S. F. da S.; Weschenfelder, N. Pedagogias das infâncias e docências. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2016. p. 341-349. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em 12 out. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. Tradução de: Alexandre Salvaterra.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 202 - 213, jan. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>>. Acesso em: 13 out. 2021.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade: a criança em foco. In: (Org.). OSTETTO. Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

PESSOA, Camila Turati. et al. **Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento:** análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 147-156, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/sp9Rj5jYtjPb5s7y9qqCJ4d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.) **Pedagogia(s) da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-247.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184 - 199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 13 out. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742013000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S010015742013000100004>.

SANT'ANA, Ilza Maria. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis/RJ: Autores Associados, 2014.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007, p. 25-49.

SEVERINO, A. Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Isabel Lopes da. Perspectivas e práticas da avaliação em educação infantil. In: GUIMARÃES, Maria Célia; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (orgs). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediadora, 2014. p. 145-162.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1992.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 8. ed. Campinas: Papiros, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALA; Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Evaluación en educación infantil**. Perspetivar educação, n. 6, 30-55, 2000.

ZABALZA, M. A. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.